

L'évaluation, entre objectivité et subjectivité

Regard d'enseignants

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Chloé Erard**

Sous la direction de : **Denis Perrin**

La Chaux-de-Fonds, 31 mars 2015

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Denis Perrin, formateur à la HEP-BEJUNE, pour ses conseils et ses encouragements.

Je remercie également les cinq enseignants neuchâtelois qui ont contribué à la réalisation de mon travail de recherche, en m'accordant du temps pour des entretiens.

Finalement, un grand merci aux personnes qui ont accepté de relire mon mémoire et à mes proches pour leur soutien.

Avant-propos

Résumé

Ce travail de recherche traite de l'évaluation scolaire. J'ai plus particulièrement abordé ce thème à travers la notion d'objectivité, qui semble représenter une difficulté importante des pratiques évaluatives. L'évaluation peut-elle réellement être strictement objective ? En outre, est-ce effectivement souhaitable ? Cette notion sera également étudiée à travers la question de l'équité. Dans une société qui devient de plus en plus hétérogène, peut-on vraiment traiter tous les enfants de la même manière, au profit d'une égalité de traitement et d'une évaluation qui semblerait ainsi moins subjective ?

Pour évaluer, il paraît important que tout enseignant puisse se positionner sur ses pratiques et engage une réflexion sur certaines valeurs afin d'exercer son jugement professionnel de manière éthique et consciente. J'ai ainsi cherché à découvrir les représentations des enseignants du canton de Neuchâtel sur l'évaluation et différentes notions abordées dans mon travail. Pour ce faire, cinq enseignants de la région ont participé à un entretien et se sont livrés sur leur vécu de l'évaluation et leurs pratiques.

A travers l'analyse des entretiens, j'ai pu mettre en avant le regard des enseignants sur l'évaluation scolaire, les valeurs qu'ils mettent en avant ainsi que sur les notions d'objectivité, d'équité et sur la prise en compte d'éléments externes à l'évaluation.

Cinq mots clés :

- Evaluation
- Objectivité/subjectivité
- Jugement professionnel
- Equité
- Ethique

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| REMERCIEMENTS | II |
| AVANT-PROPOS | III |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1. IMPORTANCE DU PROBLEME | 3 |
| 1.1 PRESENTATION DU PROBLEME | 3 |
| 1.2 DANS LE CONTEXTE NEUCHATELOIS DE L’EVALUATION | 4 |
| 1.2.1 <i>L’évaluation au cycle 1</i> | 5 |
| 1.2.2 <i>L’évaluation au cycle 2</i> | 6 |
| 1.2.3 <i>L’évaluation en fin d’année</i> | 8 |
| CHAPITRE 2. ETAT DES LIEUX..... | 10 |
| 2.1 QU’EST-CE QU’EVALUER ? | 10 |
| 2.1.1 <i>Une simplicité apparente ?</i> | 11 |
| 2.1.2 <i>Une interprétation subjective</i> | 11 |
| 2.2 LES DIFFICULTES D’UNE EVALUATION OBJECTIVE..... | 12 |
| 2.2.1 <i>Essai de résolution et critiques</i> | 13 |
| 2.3 LE JUGEMENT PROFESSIONNEL EN EVALUATION | 14 |
| 2.3.1 <i>Définition du jugement professionnel</i> | 14 |
| 2.3.2 <i>Une démarche interprétative de l’évaluation</i> | 15 |
| 2.4 OBJECTIVITE VS EQUITE ? | 16 |
| 2.4.1 <i>Une équité plurielle</i> | 17 |
| 2.4.2 <i>Un problème éthique ?</i> | 18 |
| 2.5 L’ETHIQUE DANS L’EVALUATION | 19 |
| 2.5.1 <i>Le code de déontologie des enseignants</i> | 19 |
| 2.5.2 <i>Une aide limitée ?</i> | 20 |
| CHAPITRE 3. PROBLEMATIQUE..... | 22 |
| 3.1 QUESTIONS DE RECHERCHE | 22 |
| 3.2 OBJECTIFS DE RECHERCHE | 23 |
| CHAPITRE 4. METHODOLOGIE | 24 |
| 4.1 LES FONDEMENTS METHODOLOGIQUES..... | 24 |
| 4.2 LA NATURE DU CORPUS | 24 |
| 4.2.1 <i>La récolte des données</i> | 24 |
| 4.2.2 <i>Le guide d’entretien</i> | 25 |
| 4.2.3 <i>Procédure et protocole de recherche</i> | 26 |

| | | |
|----------------------------|---|-----------|
| 4.2.4 | <i>Présentation du choix de l'échantillonnage et de la population</i> | 26 |
| 4.3 | LES METHODES ET LES TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES | 28 |
| 4.3.1 | <i>La transcription des entretiens</i> | 28 |
| 4.3.2 | <i>Le traitement et l'analyse des données</i> | 29 |
| CHAPITRE 5. | ANALYSE | 30 |
| 5.1 | PRESENTATION DES RESULTATS | 30 |
| 5.1.1 | <i>Leur vision de l'évaluation</i> | 30 |
| 5.1.2 | <i>L'objectivité/la subjectivité</i> | 36 |
| 5.1.3 | <i>L'équité</i> | 42 |
| 5.1.4 | <i>La prise en compte de facteurs externes</i> | 45 |
| 5.2 | SYNTHESES DE CONTRADICTIONS, TENSIONS | 50 |
| 5.2.1 | <i>Benjamin</i> | 51 |
| 5.2.2 | <i>Catherine</i> | 52 |
| 5.2.3 | <i>Jennifer</i> | 53 |
| 5.3 | INTERPRETATION DES RESULTATS | 56 |
| CONCLUSION | | 60 |
| BIBLIOGRAPHIE | | 65 |

Introduction

Mon intérêt pour le thème de l'évaluation s'est développé lors du troisième stage de deuxième année. A cette occasion, j'ai pu me confronter à l'exercice de l'évaluation, inhérent à ma future profession. J'avais à évaluer les élèves avec des couleurs, allant de vert à rouge, en fonction d'un barème établi au préalable. Au cours de cette expérience, de nombreux questionnements et doutes ont fait surface.

Est-ce que le résultat de cet élève correspondait réellement à ce qu'il avait produit? Méritait-il vraiment ce résultat ? Comment m'en assurer ? Est-ce que j'avais attribué les points pour tous les élèves de la même manière ?

Au final, j'ai ressenti un certain malaise lors de cette expérience. Je voulais être objective et équitable dans mes décisions ainsi que dans mon jugement, mais les questions que je me suis posées m'ont, au contraire, fait ressentir une certaine subjectivité.

Au retour de mon stage, en partageant mes difficultés avec d'autres étudiants, j'ai découvert que certains avaient été confrontés aux mêmes problèmes. Ma curiosité s'est ainsi développée davantage.

Avant de commencer à me plonger dans la littérature, la question de l'objectivité en évaluation représentait, pour moi, une réelle énigme en tant que future enseignante. Finalement, est-il réellement possible d'être objectif ? Qu'est-ce que cela implique concrètement ? En d'autres termes, qu'est-ce qu'être objectif en évaluant ? Ces questions ont déclenché le début de mon raisonnement et représentent le point de départ de ma réflexion.

J'ai conscience que l'activité d'évaluation devra m'accompagner tout au long de ma carrière d'enseignante. C'est pourquoi, je pense qu'il peut être enrichissant de m'intéresser à cette thématique afin de mieux appréhender l'évaluation par la suite.

Je débiterai mon travail en présentant le problème que j'ai mis en avant au début de ma réflexion et en analysant le contexte évaluatif neuchâtelois. Ensuite, je présenterai les différents éléments que j'ai découverts dans la littérature et qui représentent l'évolution de ma réflexion. Je définirai l'évaluation et mettrai en avant les difficultés d'une évaluation objective, pour ensuite évoquer d'autres notions, telles

que le jugement professionnel des enseignants, l'éthique et la question de l'équité en évaluation. Après la présentation de mes questions et objectifs de recherche, je développerai la méthodologie qui m'aura permis d'y répondre et finalement, je présenterai mes données et leurs interprétations dans le chapitre d'analyse.

Chapitre 1. Importance du problème

1.1 Présentation du problème

Comme le souligne Gremion (2013), une grande partie du travail d'un enseignant consiste à évaluer le travail ainsi que les performances scolaires de ses élèves. Il me semble donc important de comprendre ce que sous-entend l'action d'évaluer. Selon le Petit Robert (Robert, 2011), l'action d'évaluer consiste à porter un jugement sur la valeur de quelque chose. En outre, Barlow (2003) relève que, « par définition, prononcer un jugement de valeur, c'est - implicitement au moins - se considérer comme détenteur de la norme du bien, du vrai, etc. » (p. 37).

J'aimerais ici relever un réel paradoxe entre les propos ci-dessus et les préoccupations dont les enseignants font part. Gérard (2002) a constaté que de nombreux professionnels concernés par l'acte d'évaluation partagent leur impression d'évaluer n'importe comment et se montrent soucieux de faire une évaluation plus objective.

A mon avis, les évaluations scolaires ont une réelle incidence sur les parcours scolaires des élèves et ne doivent donc pas être prises à la légère. Clinciu, Cocoradă, Luca et Pavalache-Ilie (2008) expliquent d'ailleurs que le verdict peut, dans certains cas, mettre en question l'estime de soi d'un élève ou sa future évolution. De ce fait, je pense qu'il est important que les enseignants en aient conscience et évaluent de manière réfléchie. Comme le souligne Jeffrey (2013), « le jugement est un aspect intégral et incontournable des pratiques de l'évaluation, à inscrire dans un cadre de professionnalité avec de hautes exigences méthodologiques et éthiques » (p. 11).

Comme le relève Prairat (1997), « le professeur est investi d'un Potestas » (p. 82). C'est-à-dire qu'il est investi d'un pouvoir qui lui a été confié légalement et qui lui permet d'exercer sa fonction. Il a notamment le pouvoir de prendre des décisions, de commander et d'évaluer. Cependant, cela ne veut pas dire que les enseignants peuvent faire tout ce qu'ils désirent, y compris en matière d'évaluation. En effet, ce pouvoir n'est pas personnel mais professionnel. Il ne leur appartient pas. On leur confie ce pouvoir à condition qu'ils respectent les normes éthiques et juridiques de la profession. (Jeffrey, 2013). Dans le code de déontologie du Syndicat des

enseignants romands (2012), il est spécifié que l'enseignant, en tant que professionnel de l'éducation, se doit de placer l'intérêt de l'enfant au centre de ses préoccupations. Dans cette optique, il devrait notamment constamment faire preuve de conscience professionnelle et interroger ses propres pratiques. Selon moi, les préoccupations des enseignants, relevées par Gérard (2002), montrent une réelle remise en question de leurs pratiques évaluatives. Pourtant, comme le souligne Perrenoud (1984), « à aucun moment le jugement de l'école ne se donne comme un point de vue sur l'élève parmi d'autres possibles » (p. 17). Il n'est donc que rarement remis en question par l'institution. Dès lors, je pense que le manque d'objectivité est préoccupant et mérite d'être étudié.

1.2 Dans le contexte neuchâtelois de l'évaluation

En Suisse romande, la scolarité primaire obligatoire commence dès l'âge de 4 ans et est divisée en deux cycles de 4 ans. Le 1^{er} cycle contient les degrés 1 à 4 Harmos et le 2^e cycle ceux de 5 à 8 Harmos. Suite à l'introduction du Plan d'études romand, les objectifs d'enseignement et les attentes fondamentales à atteindre en fin de cycle sont maintenant communs à tous les cantons romands. Pourtant, il n'existe pas de directives harmonisées concernant les pratiques évaluatives : « Les cantons sont souverains pour décider des modalités d'évaluation et il faut se référer aux bases légales et aux dispositions existantes dans chacun d'eux » (Plan d'études romand, 2015).

Dans le canton de Neuchâtel, les notes ainsi que les moyennes arithmétiques des notes ont disparu de l'école primaire (Service de l'enseignement obligatoire, 2008). Vögeli-Mantovani (2000), exprime ainsi les diverses critiques qui leur sont attribuées : « Elles manquent d'objectivité, de solidité, elles n'expriment rien de clair, ni d'objectif [...] » (p. 11). D'autres alternatives ont été adoptées dans le canton de Neuchâtel. Il existe actuellement deux systèmes d'évaluation différents, celle du cycle 1 et celle du cycle 2.

1.2.1 L'évaluation au cycle 1

L'évaluation au cycle 1 dans le canton de Neuchâtel est un élément qui subit actuellement de grands changements. Un nouveau projet a été introduit dans toutes les classes à la rentrée 2014-2015. Ce dernier est résumé dans le tableau suivant (Arrêté concernant l'évaluation des apprentissages de l'élève dans le cycle 1, 2014 ; Service de l'enseignement obligatoire, 2014) :

| | Evaluation formative¹ | Evaluation sommative² |
|-------------------------------------|--|--|
| Au cours de l'année scolaire | Recueil d'informations lors des apprentissages des élèves (observations, traces écrites ou orales) afin de prendre des décisions favorisant leur progression. | |
| | Entretien d'évaluation annuel effectué avec les parents sur la base d'un canevas d'entretien rempli au préalable à l'aide du recueil de traces et du document des acquis de connaissances et de compétences : | |
| | Création d'un document de recueil de traces permettant de visualiser les progressions des apprentissages de chaque élève. Il contient des éléments recueillis durant les activités effectuées en classe et est montré aux parents lors de l'entretien. | Création d'un document contenant les acquis de connaissances et de compétences de chaque élève. Il est montré aux parents lors de l'entretien. |
| A la fin de l'année scolaire | Remise d'un bulletin. En 3 ^{ème} et 4 ^{ème} Harmos, il contient des codes, exprimés par des lettres (de A à D). Les codes ont une valeur formative/indicative en 3 ^{ème} Harmos et une valeur certificative en 4 ^{ème} | |

¹ Cette évaluation a pour but d'améliorer les apprentissages des élèves qui sont en cours d'élaboration.

² Le but de cette évaluation est de vérifier si les objectifs visés par l'enseignement sont acquis, à la fin d'une séquence d'enseignement ou à la fin de l'année, par exemple.

| | |
|--|----------------------------------|
| | Harmos (décisions de promotion). |
|--|----------------------------------|

En ce qui concerne le cycle 1 et son document des acquis de connaissances et de compétences, le Service de l'enseignement obligatoire (2014) précise : « Plutôt que de mettre l'élève en situation de *test* pour valider des acquis, nous conseillons leur observation tant que possible lors d'activités menées naturellement en classe ». Si ce conseil est suivi, les évaluations en fin de séquence, comme elles sont actuellement effectuées au cycle 2, devraient être de moins en moins pratiquées par les enseignants. Cependant, cela semble avant tout relever des décisions de chaque professionnel.

Dans tous les cas, comment choisir les documents à mettre dans le recueil de traces et comment juger du moment où l'élève a acquis une connaissance ou une compétence? Comment s'assurer que les éléments choisis comme traces représentent réellement les capacités des enfants ? Le regard de l'enseignant ne peut-il pas changer sur un élève en fonction de ces choix, notamment au moment de l'interprétation des documents lors de l'entretien avec les parents ou en fin d'année ? Finalement, comment être objectif dans les choix à effectuer ?

1.2.2 L'évaluation au cycle 2³

L'évaluation au cycle 2 reste inchangée pour le moment. Elle est résumée dans le tableau suivant (Arrêté définissant les modalités d'appréciation du travail des élèves et les critères de promotion dans l'enseignement primaire, 2005 ; Service de l'enseignement obligatoire, 2008) :

³ L'évaluation en 8^{ème} Harmos n'est pas traitée. Cette année scolaire faisait anciennement partie de l'école secondaire et son évaluation se fait encore avec des notes.

| | Evaluation formative⁴ | Evaluation sommative⁵ |
|-------------------------------------|---|---|
| Au cours de l'année scolaire | Observation des élèves pendant leurs apprentissages, afin de réguler l'enseignement et d'aider les élèves à apprendre. | A la fin des différentes séquences d'apprentissage, afin de donner des renseignements sur l'atteinte des objectifs du programme. Les résultats sont transmis aux parents. |
| | Remise d'un bulletin d'informations à chaque élève, trois fois par année (mi-novembre, fin janvier, fin avril), contenant des renseignements sur les démarches d'apprentissage et le comportement des élèves. Il est remis aux parents. | |
| A la fin de l'année scolaire | | Remise d'un carnet scolaire effectuant un bilan des connaissances et des savoir-faire de l'élève, sous forme de codes et de commentaires. Les codes sont exprimés par des lettres (de A à D). Elles ont une valeur indicative en 6 ^{ème} Harnos et une valeur certificative en 5 ^{ème} et 7 ^{ème} Harnos (décisions de promotion). |

⁴ Cette évaluation a pour but d'améliorer les apprentissages des élèves qui sont en cours d'élaboration.

⁵ Le but de cette évaluation est de vérifier si les objectifs visés par l'enseignement sont acquis, à la fin d'une séquence d'enseignement ou à la fin de l'année, par exemple.

Au cycle 2, il n'y a aucune spécification dans les directives neuchâteloises de l'évaluation en ce qui concerne la forme que devraient avoir les évaluations sommatives, qui prennent place à la fin des différentes séquences d'enseignement. Toutefois, certaines directives sont données en fonction des villes et des établissements. Par exemple, au sein de l'école de La Chaux-de-Fonds, une codification spécifique et commune sous la forme de couleurs allant de vert à rouge a été adoptée (Service de l'école obligatoire, 2014). Il existe également des évaluations sous forme d'appréciations, allant de très bien à insuffisant, par exemple.

Dans tous les cas, les critiques de subjectivité concernant les notes, évoquées au début de cette section, ne peuvent-elles pas être également appliquées à ce type d'évaluation? Que ce soit en effectuant une évaluation normative, donc en situant les élèves sur un barème en fonction des points obtenus, ou en effectuant une évaluation critériée, donc en situant le niveau d'atteinte de chaque élève par rapport aux objectifs évalués, comment considérer que le jugement porté par l'enseignant est objectif et représente réellement les capacités des élèves? Il me semble que la subjectivité est omniprésente, que ce soit au niveau du choix du barème, des critères ou lors de l'attribution des points aux élèves. Finalement, en fonction de ces choix, je pense que les résultats des élèves peuvent être radicalement différents. Alors, comment être objectif ? Est-ce que cela est possible ?

1.2.3 L'évaluation en fin d'année

En 1990, les codes sous forme de lettres ont été introduits dans certains degrés pour s'étendre ensuite à tous les degrés de l'école primaire (Service de l'enseignement obligatoire, 2008). Comme le relève Vögeli-Mantovani (2000), cette échelle alphabétique évalue les objectifs atteints, sans permettre le calcul d'une moyenne. La promotion d'un cycle à un autre se fait donc sans notes. A propos de la promotion sans note, Vögeli-Mantovani (2000) explique :

La décision de promotion se base sur les objectifs à atteindre par une classe, sur une évaluation globale et un pronostic. Ce ne sont pas les seuls résultats d'un élève ni ses résultats par rapport à la classe qui sont décisifs, mais une évaluation générale relative aux objectifs d'apprentissage, qui tient compte

tant du développement et du progrès que d'une appréciation prospective.
(p.19)

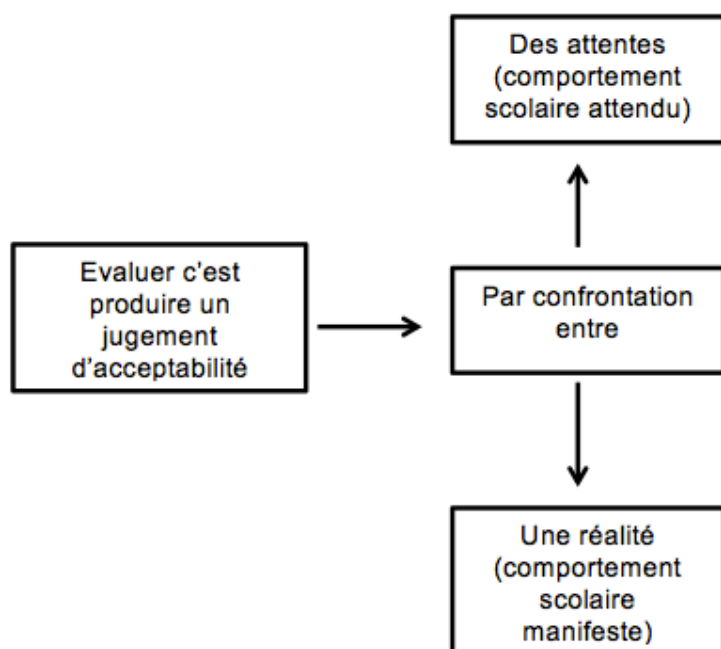
Le choix du code alphabétique approprié pour chaque enfant ne relèverait donc pas uniquement des seuls résultats des élèves. L'enseignant serait amené à interpréter plusieurs sources d'informations pour rendre son jugement. Ici, il me semble que le problème de l'objectivité peut être posé. En effet, comment être objectif, tout en prenant en compte des éléments qui ne sont pas relatifs aux seuls résultats des élèves ? Que prendre en compte ? Quelle place donner à ces éléments ? Comment les interpréter ? En outre, un élément mentionné par le Service de l'enseignement obligatoire (2014) au sujet de l'évaluation en fin d'année au cycle 1, a retenu mon attention : « [...] la signification des codes a été adaptée tout en sachant qu'il y aura toujours une part de subjectivité lors du choix du code à mentionner ». Comment accepter cette part de subjectivité ? Comment se positionner au niveau éthique ?

Chapitre 2. Etat des lieux

2.1 Qu'est-ce qu'évaluer ?

L'évaluation étant le thème principal de mon travail, il me semble important de comprendre ce qu'évaluer signifie.

A travers mes lectures, j'ai découvert qu'il existait de nombreuses manières de définir l'acte d'évaluer. Cependant, selon De Ketele (2010), « tous les auteurs actuels s'accordent sur le fait que le processus évaluatif consiste à confronter un référent à un référé » (p.30). La définition de l'évaluation donnée par Hadji lors d'une de ses conférences (Batier, 2012) me semble adaptée pour illustrer cette pensée :



Selon Hadji (Batier, 2012), l'évaluation est donc la production d'un jugement d'acceptabilité. Elle exprime si la réalité donnée, le travail d'un élève ou le référé, si l'on reprend les termes de De Ketele (2010), peut être jugée comme acceptable par rapport à des attentes, le référent (De Ketele, 2010).

2.1.1 Une simplicité apparente ?

Si l'on se tient à cette définition de l'évaluation, l'acte d'évaluer peut sembler simple. Cependant, à travers mes lectures, j'ai pu découvrir que cette simplicité n'était qu'apparente et que la recherche de la juste valeur, ou en d'autres termes du niveau réel d'acceptabilité est difficilement accessible. Cet élément me semble pourtant primordial et nécessaire pour pouvoir considérer une évaluation comme objective. Selon Hadji (1997), l'idée selon laquelle l'évaluation est une mesure reste très présente chez les évaluateurs. Par ailleurs, il précise ceci : « Une mesure est objective en ce sens que, une fois définie l'unité, on doit toujours avoir la même mesure du même phénomène » (p.24). Cependant, selon lui, cette représentation est illusoire, car l'instrument de l'évaluation est la personne du correcteur, donc l'évaluateur ou l'enseignant et que ce dernier n'est clairement pas fiable.

2.1.2 Une interprétation subjective

Comme l'expliquent Berger et Luckmann (1966/2003), l'homme n'est pas membre d'une société en naissant, mais il le devient par un processus d'intériorisation. Ces auteurs définissent ce processus comme étant « l'apprentissage immédiat ou l'interprétation d'un événement objectif en tant que signification exacte, c'est-à-dire en tant que manifestation des processus subjectifs d'autrui qui, ainsi, deviennent pour moi subjectivement signifiant » (p.178). Cependant, Berger et Luckmann (1966/2003) précisent que cela ne signifie pas qu'autrui est forcément compris de manière exacte. Ils donnent l'exemple d'un rire. Une personne peut voir dans ce rire un signe d'allégresse, d'enthousiasme, alors que ce rire manifestait plutôt de l'hystérie, de la nervosité. Cette dernière a donné à ce rire une signification subjective, selon son propre regard, une signification qui peut donc différer d'une personne à une autre. Par ailleurs, Barbaras (2004) évoque que « [...] la ligne de partage entre le subjectif et l'objectif correspond à la différence entre ce qui n'est accessible qu'à soi-même et ce qui se donne à tous, entre l'imminent et le transcendant » (p. 49).

Cela signifierait que pour être objectifs, les résultats ou les conséquences d'une évaluation devraient être les mêmes chez tous les enseignants et évaluateurs.

Or, en matière d'évaluation, l'enseignant est amené à interpréter le travail de ses élèves, en d'autres termes les manifestations subjectives d'autrui, et à y donner sens, y donner une signification subjective. En effet, comme le souligne Romainville (2011), les acquis des évalués n'existent pas en eux-mêmes, en dehors du regard que l'on porte sur eux, car les informations données par les travaux, par les réponses des élèves ne parlent pas d'elles-mêmes. Cet auteur donne le contre-exemple d'un thermomètre, qui lui, indique la température de manière externe et objective, sans intervention humaine. Il ajoute qu'« au contraire, évaluer des acquis revient à construire un point de vue sur des performances censées représenter des acquis » (Romainville, 2011, p.2). L'évaluation dépend donc de l'évaluateur, qui analyse les performances des élèves selon des objectifs et des critères qu'il devra définir.

L'objectivité en évaluation semble donc déjà difficilement atteignable. Certains chercheurs ont d'ailleurs étudié les éléments qui portent atteinte à une évaluation objective.

2.2 Les difficultés d'une évaluation objective

Romainville (2011) relève que le manque d'objectivité de l'évaluation a été mis en avant par des études dans le champ de la docimologie (la science des examens) qui portaient notamment sur la validité et la fidélité des évaluations.

En effet, il a été démontré que les résultats d'une évaluation ne sont pas semblables si cette dernière est réalisée à des moments différents ou par une autre personne (problème de fidélité). Pourtant, comme dit plus haut, Barbaras (2004) explique que ce qui est objectif, correspond à ce qui est accessible à tous et non pas uniquement à soi-même. Il me semble que cela supposerait que pour être objectifs, les résultats d'une évaluation devraient être les mêmes chez tous les enseignants et évaluateurs. Cela impliquerait un accord intersubjectif entre les différents évaluateurs, que Perrin⁶ évoque comme étant le résultat d'un développement de

⁶ Relatif à un cours de sciences de l'éducation, donné par Denis Perrin en 2^{ème} année de formation (2013-2014)

moyens de communication entre différents sujets. Je pense notamment à un accord sur les critères d'évaluation et sur le seuil de suffisance.

En outre, pour être valide, une évaluation devrait évaluer uniquement les objectifs d'enseignement. Cependant, « les outils d'évaluation mesurent parfois des compétences qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement et, de plus, l'évaluateur établit son jugement sur la base d'autres critères que la seule performance *objective* de l'évalué » (Romainville, 2011, p. 3). Ainsi, Mottier Lopez et Figari (2012) relèvent que de nombreux auteurs ont démontré l'existence de multiples biais pouvant affecter les jugements scolaires. On peut notamment citer l'effet de Halo, qui représente l'influence que peut avoir la connaissance des caractéristiques des élèves qui sont externes à la cible de l'évaluation, comme leur origine ou leur niveau antérieur (Romainville, 2011).

Afin d'évaluer le niveau réel d'acceptabilité des performances des élèves, il semble absolument nécessaire que la validité et la fidélité des évaluations soient respectées. En effet, si les résultats d'une évaluation dépendent de l'évaluateur et donc de l'enseignant et que des éléments externes aux performances des élèves sont pris en compte, comment considérer, que le jugement représente le niveau réel d'acceptabilité d'un élève par rapport à des objectifs, des attentes? Pour atteindre l'objectivité en évaluation, il semble donc primordial de pallier à ces difficultés.

2.2.1 Essai de résolution et critiques

Dans le but de rendre le jugement des enseignants plus objectif, les chercheurs ont essayé de rapprocher les pratiques évaluatives des enseignants des procédures scientifiques de la mesure (Tessaro, 2013). Pour ce faire, ils ont cherché à doter les évaluateurs d'outils fiables qui leur permettent de réellement mesurer et ainsi d'atteindre la vraie *note*, la *note* juste (Bonniol & Vial, 2009). Il y a notamment les questionnaires à choix multiples qui, comme le souligne Dubus (2006), permettent une grande objectivité dans le constat des résultats, mais qui possèdent également des détracteurs et des limites.

Selon Lafortune (2008), les données quantitatives recueillies par la mesure sont souvent celles que l'on croit être les plus justes et équitables. Pourtant, cette

approche de l'évaluation est très souvent décriée. En effet, selon Bonniol et Vial (2009), ses détracteurs considèrent que la vraie *note*, la *note* objective est impossible à obtenir. Ils estiment que l'élimination de tous les biais nécessiterait que les situations d'évaluation soient purifiées, les outils d'évaluation parfaits, et les évaluateurs libérés de leur condition humaine.

Malgré la volonté de rendre l'évaluation objective et d'évaluer uniquement les performances des élèves, il semble que ce n'est pas possible. Cela paraît relever de la chimère. Alors que faire? Doit-on y renoncer ? D'autres auteurs adoptent un autre point de vue que celui des défenseurs de la mesure. Ils admettent que l'objectivité pure n'est pas accessible et même qu'elle n'est pas forcément souhaitable. Selon eux, la prise en compte d'éléments externes aux performances des élèves n'est d'ailleurs pas à exclure.

2.3 Le jugement professionnel en évaluation

Pour Lafortune (2008), le jugement évaluatif ne peut pas reposer sur des éléments purement objectifs et la mesure ne peut pas remplacer l'exercice du jugement professionnel des enseignants.

2.3.1 Définition du jugement professionnel

Le jugement professionnel est un concept qui n'est pas spécifique à l'enseignement, mais qui a un rôle reconnu dans d'autres professions, comme la médecine. Il peut être défini ainsi (Allal et Lafortune, 2008):

Le jugement professionnel est un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation. (p. 4)

Selon Allal et Lafortune (2008), le jugement professionnel des enseignants est présent dans toutes leurs activités professionnelles (choix des situations didactiques, des modalités de gestion de classe), et dans toutes les évaluations.

2.3.2 Une démarche interprétative de l'évaluation

Cette approche de l'évaluation s'inscrit dans une démarche herméneutique ou interprétative qui consiste à recueillir des indices de natures diverses (quantitatifs, qualitatifs), à les organiser en un ensemble cohérent afin de valider une hypothèse parmi d'autres possibles et tout cela sous la forme d'un raisonnement (De Ketele, 2010). Selon Allal et Lafortune (2008), les jugements évaluatifs tirent un réel bénéfice de la combinaison d'informations et l'alliance entre qualitatif, quantitatif et l'intuition, complétée par la rigueur et la cohérence sont des éléments à privilégier.

Avec d'autres collaborateurs, Allal et Lafortune (2008) ont choisi d'étudier le jugement professionnel des enseignants de la dernière année de l'école primaire, au moment de dresser un bilan dans le livret/bulletin scolaire des élèves. A travers leurs recherches au Québec et à Genève, elles ont relevé la prise en compte à la fois d'informations quantitatives (notes, résultats des épreuves cantonales, etc.) et d'éléments qualitatifs (observations, investissement des élèves, informations provenant de discussions avec les parents, etc.). Le jugement ne repose donc pas uniquement sur les évaluations et les performances des élèves. De plus, Allal et Mottier Lopez (2008) remarquent dans les procédures d'évaluation des enseignants, des adaptations qui tiennent compte des situations singulières des élèves. Au sujet de l'étude réalisée à Genève, Cattafi et Mottier Lopez (2008) relèvent ceci :

Le jugement professionnel tel qu'il est appréhendé dans notre recherche témoigne d'un « jugement-en-acte » montrant la capacité professionnelle d'agir et de prendre des décisions en fonction des circonstances et des situations vécues, en analysant l'ensemble des caractéristiques scolaires, sociales et familiales des élèves. (p. 185)

Dans une autre recherche, Dechamboux, Morales Villabona, Mottier Lopez, Serry et Tessaro (2013) évoquent le concept d'arrangement évaluatif développé par Merle. Ils expliquent que, selon cet auteur, dans le cas d'un tel arrangement, « les

enseignants s'autorisent à déroger à une notation qui ne rendraient compte que des performances *réelles* de l'élève dans cette copie-là [...] » (Dechamboux *et al.*, 2013). Ils décrivent le cas d'un enseignant qui décide d'adapter ses exigences pour un élève, car il estime que celui-ci a fourni de gros efforts. Il valorise ainsi son travail en lui attribuant des points supplémentaires. Les points accordés ne sont donc pas représentatifs de la performance réelle de l'élève, d'autres facteurs sont pris en compte. Les mêmes auteurs mettent en avant une seconde notion, l'ajustement pédagogique. Pour Dechamboux, Morales Villabona, Mottier Lopez et Tessaro, 2012, « [...] la notion d'ajustement désigne une fonction assumée, voire revendiquée par les praticiens, *de régulation et de différenciation* des situations d'évaluation, y compris certificatives » (p. 169). En effectuant un ajustement pédagogique, l'enseignant aménage délibérément le dispositif d'évaluation en fonction de la situation spécifique d'un ou de plusieurs élèves (Dechamboux *et al.*, 2012)

2.4 Objectivité VS équité ?

Comme le relèvent Mottier Lopez et Figari (2012), la prise en compte de certains facteurs (performances antérieures, appui familial, etc.) considérés comme des biais par les défenseurs de la mesure, n'est pas systématiquement perçue, dans cette approche de l'évaluation, comme une défaillance du jugement scolaire. Ces facteurs sont, au contraire, considérés comme des éléments pertinents à prendre en compte et qui peuvent être bénéfiques à l'évaluation.

Pourtant, la prise en compte consciente d'éléments externes aux seules performances des élèves représente finalement une entrave à la validité et à la fidélité des évaluations, qui sont des indices d'une évaluation dite objective. Or, selon Lentillon-Kaestner (2014), les enseignants sont confrontés à une contradiction permanente entre plusieurs valeurs, dont les valeurs d'équité et d'objectivité. Avant de donner plus d'explications. Il paraît nécessaire d'expliquer ce que signifie la notion d'équité.

2.4.1 Une équité plurielle

Selon Jeffrey (2013), plusieurs sentiments peuvent faire surface chez l'enseignant lorsqu'il évalue et certains se démarquent en étant fondateurs de valeurs. Parmi ceux-ci, il énonce l'égalité. Selon lui, « un enseignant doit toujours se demander s'il est juste et équitable à l'égard de tous ses élèves » (p. 102). Or, la question de l'équité entre les élèves peut être envisagée de plusieurs manières.

Bautier, Crinon et Rochex (2011) relèvent que l'école primaire accueille aujourd'hui tous les élèves et cela indépendamment de leurs difficultés. Toutefois, tous les enfants ne sont pas égaux. Comme l'explique Jeffrey (2013), « on ne pourrait pas considérer que les enfants partagent tous le même capital physique, culturel et intellectuel à leur entrée à l'école » (p. 50). Les sources d'inégalité sont donc multiples (Bautier, Crinon & Rochex, 2011).

Cretin (2012) relève que certaines études ont montré que les enfants de familles monoparentales ou recomposées rencontrent plus de difficultés scolaires que les autres. Par ailleurs, pour Catteau et Thouny (2012), il existe un lien indiscutable entre les difficultés scolaires et l'appartenance à un milieu social peu favorisé. Les enfants issus des milieux populaires seraient notamment moins familiarisés avec les attentes scolaires et auraient ainsi plus de mal à les appréhender (Catteau & Thouny, 2012). En outre, les élèves seraient inégalement encadrés à l'extérieur de l'école (Périer, 2012). Périer (2012) explique qu'il n'est pas évident pour les parents issus de l'immigration et de milieux populaires, notamment, de saisir les attentes implicites de l'école (suivi, implication, aide) et d'y répondre. Les élèves sont ainsi inégalement entourés et les parents inégalement compétents pour les aider, notamment lorsqu'il s'agit d'effectuer les devoirs (Périer, 2012).

Selon la notion d'égalité de traitement, tous les membres d'une société donnée ont droit au même traitement, sans différenciation entre les individus, donc sans prendre en compte les inégalités relevées plus haut et les situations spécifiques des élèves. Cependant, selon Allal et Mottier Lopez (2008), « plutôt que d'avoir une idée d'équité formelle selon laquelle chaque élève est traité de manière identique, les enseignants envisagent l'équité comme le traitement le plus adéquat possible pour assurer un avenir scolaire de qualité à chaque élève » (p. 231).

2.4.2 Un problème éthique ?

Je vois maintenant la présence d'un problème éthique auquel pourrait être confronté tout enseignant lorsqu'il doit évaluer un élève. Un problème éthique peut être défini ainsi :

Un problème d'ordre éthique se présente comme un dilemme qui exige une prise de décisions et un choix d'actions devant tenir compte de plusieurs éléments dont il faudra déterminer l'importance en fonction des incidences sur les personnes impliquées. Cela peut susciter des confrontations internes parce que certaines valeurs entrent en conflit (St-Vincent, 2011, p.35).

A mon sens, les valeurs entrant en conflit sont celles d'objectivité et d'équité (au sens du meilleur traitement possible pour chaque élève) et le problème peut être posé ainsi :

En tant qu'enseignant, que faut-il privilégier ?

- Une évaluation la plus objective possible, mise en avant par les défenseurs de la mesure?
- Une évaluation plus subjective, qui prendrait en compte des facteurs externes aux seules performances des élèves (difficultés, situation familiale, investissement, etc.), au profit de la valeur d'équité, envisagée comme le traitement le plus adéquat possible pour chaque élève?

Il me semble que face à l'évaluation, il est important que les enseignants réfléchissent à ce problème et puissent se positionner afin d'être à l'aise dans leur rôle et d'assumer leurs choix. Jeffrey (2013) explique que « l'éthique est un enjeu incontournable dans l'élaboration et l'exécution des évaluations scolaires. Des valeurs doivent guider l'enseignant durant l'ensemble de la procédure d'évaluation [...]» (p.11). Il existe d'ailleurs des documents qui peuvent servir de référence en matière d'éthique et qui peuvent aider l'enseignant à développer une position déontologique.

2.5 L'éthique dans l'évaluation

En Suisse romande, il existe un code de déontologie (Syndicat des enseignants romands, 2012) qui peut aider les enseignants et leur servir de référence dans leur pratique.

2.5.1 Le code de déontologie des enseignants

Dans ce code (Syndicat des enseignants romands, 2012), aucun élément ne porte clairement sur le domaine de évaluation. Malgré cela, il me semble que plusieurs articles peuvent y être liés :

- Pour garantir les droits fondamentaux de l'enfant ou de l'adolescent : l'enseignant favorise l'épanouissement de sa personnalité, vise à son développement le plus harmonieux, évite toute forme de discrimination, enseigne et éduque avec le plus grand respect.

Il me paraît primordial qu'un enseignant évalue ses élèves tout en les respectant et en ne commettant aucune discrimination. Je pense notamment à un enseignant qui donnerait une mauvaise *note* à un élève, parce qu'il ne l'apprécie pas ou qu'il perturbe trop ses leçons.

- Pour agir en professionnel de l'éducation et assumer sereinement les multiples missions de la profession : l'enseignant fait preuve de conscience professionnelle en toute occasion, sait se mettre en question et évaluer sa pratique, est capable d'interroger des directives ou des pratiques abusives et d'agir selon sa conscience, fait preuve de sens critique, d'autonomie et sait prendre ses responsabilités.

La pratique réflexive des enseignants est, selon moi, très importante dans le domaine de l'évaluation. Un enseignant devrait être capable de prendre de la distance par rapport à ses jugements, de s'interroger sur leur pertinence et de remettre en question ses pratiques, afin de s'améliorer et de pouvoir assumer ses choix.

- Pour collaborer le plus étroitement possible avec les parents : l'enseignant sait répondre à ses choix pédagogiques et les adapter aux situations particulières de l'élève.

En tant que professionnel, il semble important que l'enseignant puisse argumenter devant les parents ses choix évaluatifs, ses décisions et les jugements qu'il émet. S'il n'en est pas capable, il me semble que ses jugements perdraient de leur crédibilité et la professionnalité de l'enseignant pourrait être remise en cause.

Les éléments de l'article mentionnant l'adaptation aux situations particulières des élèves m'interrogent. En effet, en matière d'évaluation, peut-on ou doit-on s'adapter aux situations particulières des élèves et donc prendre en compte des facteurs externes aux seules performances des enfants?

2.5.2 Une aide limitée ?

Il me semble que les articles du code du Syndicat des enseignants romands (2012), sont finalement peu précis et pourraient, par conséquent, être interprétés très différemment selon les enseignants. Cependant, comme le dit Jeffrey (2013) : « La dimension éthique de l'évaluation ne constitue pas une doctrine ou un ensemble d'obligations. L'éthique n'a pas une visée contraignante » (p.14). Il pense que les questions d'éthique permettent plutôt de développer la réflexion de l'enseignant par rapport à ses propres pratiques et de les analyser en fonction de certaines valeurs qui devraient lui permettre de guider et de justifier son action. Cette idée est partagée par plusieurs auteurs, dont un cité par Lafortune (2008) : « [...] Gohier (2005) considère qu'une démarche éthique est basée sur la mise en œuvre d'une analyse réflexive : a) réfléchir sur les principes, les orientations et les valeurs; b) pouvoir discuter de façon argumentée ». (p. 29)

Il ne serait donc pas possible de simplement suivre une recette donnée pour répondre à des problèmes qui impliquent des dimensions éthiques. En effet, chaque enseignant ayant des préférences pour un ordre de valeurs et une certaine conception de l'enseignement, les réponses différeront en fonction de ces éléments (Jeffrey, 2013).

Pourtant, l'absence d'un article faisant clairement référence à l'évaluation est un élément qui m'interroge. L'évaluation représente une grande part du travail de l'enseignant et les enjeux pour les élèves me paraissent importants. Il me semblerait donc primordial qu'un article y fasse référence. Par ailleurs, cette absence, ainsi que

le contenu et le manque de précision des articles du code du Syndicat des enseignants romands (2012) ne permettent pas de pouvoir se positionner concrètement face au problème éthique mentionné plus haut.

Chapitre 3. Problématique

3.1 Questions de recherche

Suite à mes recherches, j'ai pu effectuer certaines constatations.

Tout d'abord, j'ai très vite réalisé que la question de l'évaluation est très problématique. Une évaluation objective nécessiterait la recherche du niveau réel d'acceptabilité des acquis d'un élève. Cependant, il semble que dans les faits, la subjectivité du jugement est observable, notamment en termes de validité et de fidélité. Certains chercheurs ont tenté de rendre l'évaluation objective par des procédures scientifiques. Cependant, il semble que même dans ces conditions, la subjectivité persiste. Ceci serait notamment dû à l'intervention nécessaire de l'évaluateur. D'autres auteurs (Allal & Lafortune, 2008), défendent la position que l'objectivité pure n'est pas forcément souhaitable et qu'ainsi, des éléments considérés comme subjectifs par certains peuvent être bénéfiques au jugement.

J'ai ensuite mis en avant un problème éthique confrontant les valeurs d'équité (en tant que traitement le plus adéquat possible pour chaque élève) et d'objectivité. Pour rappel, le voici :

En tant qu'enseignant, que faut-il privilégier ?

- Une évaluation la plus objective possible, mise en avant par les défenseurs de la mesure?
- Une évaluation plus subjective, qui prendrait en compte des facteurs externes aux seules performances des élèves (difficultés, situation familiale, investissement, etc.), au profit de la valeur d'équité, envisagée comme le traitement le plus adéquat possible pour chaque élève?

Il semble nécessaire en évaluation que l'enseignant puisse se positionner au niveau éthique, notamment qu'il soit conscient des valeurs qu'il défend. Or, les éléments éthiques qui peuvent guider la pratique des enseignants romands sont très flous. En effet, il n'existe pas d'article faisant clairement référence à l'évaluation dans le code du Syndicat des enseignants romands (2012).

Suite à ces multiples constats, je trouverais intéressant de faire adopter aux enseignants de l'école primaire neuchâteloise une posture réflexive et critique sur l'évaluation. Par cette démarche, j'aimerais pouvoir répondre à la question suivante :

- Quel regard portent les enseignants sur l'évaluation scolaire actuelle et sur leur rôle d'évaluateur ?

Par ailleurs, j'aimerais également répondre à une autre sous-question, en lien avec le problème éthique que j'ai relevé au cours de ma réflexion.

- Comment les enseignants interprètent-ils la prise en compte de facteurs externes aux performances réelles des élèves, par rapport à l'objectivité ?

3.2 Objectifs de recherche

Comprendre les représentations des enseignants sur l'évaluation et les logiques qui sous-tendent leurs pratiques.

- Mettre en avant la vision qu'ils ont de l'évaluation, notamment en identifiant les valeurs que souhaitent défendre les enseignants en évaluant.
- Connaître les représentations des enseignants et les tensions qu'ils vivent sur les notions d'objectivité, d'équité et la prise en compte d'éléments externes à l'évaluation. Ceci dans le but de répondre au problème éthique mis en avant dans ma réflexion.

Je souhaiterais également essayer de repérer dans les discours des enseignants des éléments qui me permettraient de créer un article du code de déontologie des enseignants sur l'évaluation. Comme je l'ai relevé plus haut, l'absence d'un tel article m'a beaucoup étonnée et il serait intéressant de voir s'il serait possible d'en créer un avec ce qui ressortira de mon analyse.

Chapitre 4. Méthodologie

4.1 Les fondements méthodologiques

J'aimerais répondre à mes questions de recherche en analysant les discours des enseignants. Or, une approche quantitative, visant l'accès à des données numériques ne serait pas appropriée dans ce cadre-là. Par contre, l'approche qualitative, permettant notamment la récolte et l'analyse de données provenant des discours des sujets, s'inscrit parfaitement dans la visée de mon travail. Par ailleurs, l'approche correspondante à ma recherche est de type inductif. En effet, n'ayant pas d'hypothèses, je vais partir des données obtenues pour induire des résultats. Pour finir, la démarche adoptée est de type compréhensive. Je cherche, en effet, à comprendre les représentations, les opinions, le raisonnement des enseignants sur l'évaluation.

4.2 La nature du corpus

4.2.1 La récolte des données

Afin de recueillir les données qui permettront de répondre à mes questions de recherche, j'ai choisi de mettre en place des entretiens. Je ne cherche pas à avoir accès aux pratiques réelles des enseignants, mais plutôt à leurs représentations, à leurs réseaux d'idées, aux systèmes de valeurs qui les guident dans leur pratique. La méthode de l'entretien est celle qui est la plus adaptée à cette visée :

L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. (Blanchet & Gotman, 2007, cités par Sauvayre, 2013, p.7).

Par ailleurs, comme le remarque Sauvayre (2013), il existe de nombreux types d'entretien. J'ai choisi de mettre en place l'entretien de type semi-directif : « L'entretien semi-directif combine attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des

informations sur des points définis à l'avance » (Berthier, 2010, cité par Sauvayre, 2013, p.9). Il me permettra d'aborder tous les thèmes dont j'ai besoin pour récolter les données souhaitées, en centrant les discours des personnes interrogées sur des questions définies au préalable dans un guide d'entretien. Cette méthode me permettra également d'approfondir certains points et de demander des explications supplémentaires (ce qui n'est pas possible avec un questionnaire).

4.2.2 Le guide d'entretien⁷

Pour créer mon guide d'entretien, j'ai sélectionné les thèmes qui me paraissaient être les plus pertinents par rapport à ma problématique et à mes questions de recherche. Cinq thèmes sont abordés :

- La vision des enseignants sur l'évaluation
- Les valeurs dans l'évaluation
- L'objectivité/la subjectivité dans l'évaluation
- L'équité dans l'évaluation
- La prise en compte de facteurs externes à l'évaluation

J'ai choisi d'introduire chaque thème en posant des questions très générales, dans le but de laisser l'enseignant s'exprimer librement sur le sujet. Les questions prévues dans le guide deviennent ensuite plus spécifiques et d'autres seront introduites en fonction des propos de l'interviewé. En outre, j'ai également prévu quelques relances qui me permettront de rebondir en fonction de ce que dit l'enseignant.

Par ailleurs, il se pourrait que certains participants anticipent les thèmes à aborder. Toutefois, je suivrai tout de même le guide afin de pouvoir obtenir d'avantage d'informations ou observer des contradictions.

⁷ Voir annexe 1

4.2.3 Procédure et protocole de recherche

Les personnes que j'ai interviewées ont été contactées soit par téléphone, par message téléphonique ou par mail.

Je leur ai présenté ma recherche en leur donnant des explications générales sur mon sujet. En effet, j'ai choisi de ne pas leur transmettre les thèmes précis de l'entretien, ni les questions de recherche. Il m'a semblé qu'en faisant cela, certaines de leurs réponses auraient pu être orientées par ces informations. Toutefois, ils avaient la possibilité de me poser de plus amples questions s'ils le souhaitaient et ces informations leur ont été transmises à la fin de l'entretien.

En outre, je leur ai indiqué qu'il faudrait qu'ils soient disponibles durant environ quarante-cinq minutes, voire davantage. Par ailleurs, je me suis aussi assurée, avant l'entretien, que les participants étaient d'accord d'être enregistrés. Je leur ai également expliqué que les données seraient anonymes et utilisées uniquement dans le cadre de ma recherche.

Après avoir accepté ma demande, nous fixions ensemble les dates et lieux de nos rendez-vous. Les cinq entretiens que j'ai menés ont pris place entre les mois de novembre et de décembre. Pour des questions pratiques, les rencontres avec les enseignants ont été organisées dans leur classe respective. Par ailleurs, trois d'entre eux ont duré environ une demi-heure et les deux autres aux alentours d'une heure.

4.2.4 Présentation du choix de l'échantillonnage et de la population

Pour collecter mes données, six enseignants ont été contactés et cinq d'entre eux ont accepté de me rencontrer pour un entretien. Une enseignante a dû être écartée, car elle n'a pas souhaité être enregistrée. La plupart des enseignants faisaient partie de mes connaissances professionnelles et personnelles ou ont été sollicités grâce à ces dernières.

M'intéressant au regard des enseignants sur l'évaluation, les individus que j'ai sélectionnés travaillent bien entendu dans cette profession. Par ailleurs, le contexte évaluatif étant très différent d'un canton à un autre, il m'a semblé primordial que les enseignants, avec qui je m'entretiendrais, soient actifs dans le canton de Neuchâtel.

J'ai choisi mon échantillonnage en essayant de respecter encore d'autres critères. Premièrement, j'ai souhaité recueillir des informations chez des enseignants de divers degrés. En effet, l'évaluation et ses enjeux étant différents en fonction des cycles et des degrés, je pense que les représentations et le vécu des enseignants peuvent différer en fonction de ce facteur. Deuxièmement, il me semblait important d'avoir un échantillon avec des enseignants ayant des années d'expérience variées. Je pense que le vécu de l'évaluation, notamment les difficultés rencontrées peuvent beaucoup changer en fonction de cette donnée.

Afin de garantir l'anonymat des participants, je leur ai donné un nom fictif. Avec leur accord, j'ai pu récolter quelques informations sur leur profil professionnel :

- **Individu 1 : Benjamin**

Benjamin a cinq ans d'expérience dans l'enseignement. Il travaille actuellement dans une classe de 7^{ème} Harmos. C'est la troisième année qu'il enseigne dans ce degré.

- **Individu 2 : Catherine**

Catherine a cinq ans d'expérience dans l'enseignement. C'est la première année qu'elle a une classe de 4^{ème} Harmos. Auparavant, elle enseignait en 3^{ème} Harmos.

- **Individu 3 : Jennifer**

Jennifer travaille dans l'enseignement depuis environ dix ans. Elle a d'abord travaillé pendant cinq ans au cycle 1 (de la 3^{ème} à la 4^{ème} Harmos), et a ensuite eu uniquement des classes du cycle 2 (de la 5^{ème} à la 7^{ème} Harmos). Elle travaille cette année avec des 6^{ème} Harmos.

- **Individu 4 : Martine**

Martine enseigne depuis trente ans. Elle a toujours travaillé dans des classes de 1^{ère} et 2^{ème} Harmos. Elle donne également des cours de soutien langagier et fait partie du groupe de travail sur l'évaluation au cycle 1.

- **Individu 5 : Pauline**

Pauline a trente-sept années d'expérience dans l'enseignement. Elle a travaillé en tant que titulaire en 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} Harmos. Avant cela, elle a effectué des remplacements dans les degrés 5 à 11 Harmos. Elle enseigne actuellement dans une classe de 4^{ème} et 5^{ème} Harmos et doit donc expérimenter les deux types d'évaluation en même temps dans sa classe (celle du cycle 1 et celle du cycle 2).

4.3 Les méthodes et les techniques d'analyse des données

4.3.1 La transcription des entretiens⁸

Pour pouvoir analyser mes données, il a fallu que je retranscrive mes entretiens après chacun d'eux. Afin que la transcription reste la plus fidèle possible aux discours des interviewés, j'ai choisi de retranscrire intégralement leur propos. En outre, les fautes de langage n'ont pas été corrigées. Les seuls éléments que j'ai choisi de supprimer sont les marques d'accord (mm, ok, etc.), intervenant au cours des tours de parole des enseignants et qui n'apportaient pas d'informations pertinentes. Par ailleurs, plusieurs signes de convention ont été utilisés :

- Les noms des intervenants sont signalés par l'initiale de leur prénom ou les deux premières lettres en ce qui me concerne.
- Afin de mieux me repérer lors du traitement des données, j'ai choisi de numéroter les tours de parole et de différencier encore davantage les intervenants en mettant mes propos en caractères gras.
- Les éléments de ponctuation, comme les virgules et les points, n'ont pas été ajoutés. Seul le point d'interrogation a été utilisé lorsque dans l'enregistrement, le ton des intervenants indiquait une question.
- J'ai choisi d'indiquer les pauses des intervenants dans les tours de parole de la manière suivante :

/ = l'équivalent d'une prise de respiration

// = 1-2 secondes

/// = 2-3 secondes

⁸ Voir annexes 2 à 6

Lorsque la pause est plus longue, la durée est signalée entre parenthèses.

- J'ai signalé certaines sonorités particulières, comme les rires, entre parenthèses.
- Quelques courts propos étaient inaudibles lors de l'écoute des entretiens. Ils sont indiqués comme tel entre parenthèses.

4.3.2 Le traitement et l'analyse des données

Une fois les transcriptions effectuées, il a fallu que je procède à la relecture de mes entretiens afin de m'en imprégner. Après plusieurs relectures, j'ai sélectionné les extraits qui me paraissaient intéressants à mettre en avant dans mon analyse, en les surlignant. Ensuite, j'ai refait ce même travail en utilisant, cette fois-ci, différentes couleurs qui m'ont permis de regrouper les propos des enseignants selon les thèmes suivants:

- Leur vision de l'évaluation
- L'objectivité/la subjectivité
- L'équité
- La prise en compte de facteurs externes

Une fois cela fait, j'ai sélectionné les extraits qui me semblaient les plus utiles pour présenter mes données. Je les ai ensuite rassemblés selon les thèmes ci-dessus et les sous-thèmes que je souhaitais aborder. J'ai choisi d'utiliser des tableaux pour regrouper les propos des enseignants. Par ailleurs, d'autres extraits ont été sélectionnés pour exemplifier ou donner davantage de renseignements dans les textes qui suivent les tableaux.

Chapitre 5. Analyse

Avant de commencer l'analyse, je tiens à préciser que bien que les extraits utilisés dans le texte ont été quelque peu modifiés pour des raisons de lisibilité (ajout de la ponctuation, suppression de quelques répétitions et de mots inachevés ou montrant une hésitation), les propos des enseignants ne correspondent souvent pas à la syntaxe d'usage pour l'expression écrite.

5.1 Présentation des résultats

5.1.1 Leur vision de l'évaluation

- **L'évaluation, une nécessité**

Dans le discours des enseignants, il ressort que l'évaluation a un rôle essentiel à jouer dans l'enseignement et est donc sur ce point vu positivement.

| | Propos des enseignants |
|------------------|---|
| Benjamin | De toute façon, c'est quelque chose qui me paraît important. De toute façon, l'évaluation, ça permet de vérifier les objectifs que tu as fixés pour les élèves, donc vérifier comment ils les ont atteint. |
| Catherine | Pour moi, l'évaluation, c'est surtout savoir où en sont les élèves, pour après pouvoir construire le programme en fonction du niveau des enfants. |
| Jennifer | Permettre à savoir, est-ce qu'un élève est capable ou a toutes les compétences pour pouvoir passer au niveau supérieur ? |
| Martine | L'évaluation en tant que telle est positive. On doit connaître nos élèves, on doit connaître les capacités qu'ils ont. |
| Pauline | Alors évaluer, c'est définir un enfant par rapport à des objectifs qui sont fixés à l'avance, c'était. Maintenant, c'est plutôt, enfin c'est devenu, regarder les compétences de l'enfant et puis le laisser y arriver gentiment. |

Ainsi, aucun enseignant ne remet en question la présence même de l'évaluation. Par ailleurs, Catherine mentionne l'adaptation du programme en fonction des résultats des élèves à l'évaluation. Cet aspect est également évoqué par Pauline et Jennifer lors de leur entretien.

- **Les aspects négatifs de l'évaluation**

Malgré cet aspect primordial de l'évaluation et son utilité pour l'enseignement, l'évaluation telle qu'elle est encore pratiquée actuellement au cycle 2, contient, selon les enseignants, des aspects négatifs. Martine mentionne notamment le stress qui est engendré par les tests :

Il y a quand même une grande partie de la population qui est très stressée par les évaluations, par les travaux écrits et pis c'est un paramètre dont on tient absolument jamais compte et que y a beaucoup d'enfants, pour moi, qui sont en échec juste à cause de ça.

Benjamin évoque également cet élément. Selon lui, ce stress serait engendré par la prise de conscience des enjeux de l'évaluation et de l'influence qu'elle peut avoir sur l'avenir des élèves. Une influence que Martine relève également.

Un deuxième point négatif, le classement des élèves, est mentionné par Pauline :

L'ancienne façon d'évaluer, c'était très rigide. Ça catégorise beaucoup les enfants. Ça les situe les uns par rapport aux autres. Pourquoi ? Je vois pas l'intérêt.

La nouvelle évaluation semble apporter des changements positifs sur ces aspects. Pauline les évoque très clairement :

| | Propos des enseignants |
|----------------|--|
| Pauline | Les évaluer comme on va le faire maintenant, on respecte davantage le rythme, on regarde les compétences de l'enfant, on l'aide à y arriver. Ça permet quand même de regarder chaque enfant par rapport à lui-même, par rapport à sa maturité, par rapport à son travail, sans toujours le comparer aux autres. |

Cette nouvelle évaluation semble ainsi être vécue positivement par Pauline. A noter que pour Catherine, la nouvelle façon d'évaluer ne permet pas de situer facilement où en sont les élèves. Elle continue donc à effectuer des évaluations sous forme de tests, sans les présenter ainsi aux élèves.

Quant à Martine, elle pense que l'évaluation, non plus sous forme de tests, mais en tant qu'observation quotidienne, est moins stressante et permet aux enfants de mieux s'en sortir. De plus, lors de l'entretien, elle souligne qu'actuellement les enseignants ne font rien des couleurs et que cela n'est ainsi pas constructif. Elle pense que le grand changement de la nouvelle évaluation est justement de faire quelque chose du *résultat* pour avancer avec l'enfant. L'idée de favoriser la progression est très présente dans son discours :

Pour un enfant qui a des difficultés, se dire bon, comment je vais pouvoir l'aider ? Qu'est-ce que je vais pouvoir changer ? Et pour un enfant qui a de la facilité, qu'est-ce que je peux lui amener de plus ? Et dans ce sens-là, l'évaluation peut être positive, mais actuellement elle est pas comprise comme ça.

Selon elle, les enseignants qui pratiquent l'évaluation, notamment celle qui est en place au cycle 2, ne profiteraient donc pas de l'évaluation pour aider les élèves à progresser en fonction de leurs besoins. Cet aspect est pourtant également présent chez les autres enseignants, qui semblent vouloir favoriser et valoriser la progression de leurs élèves.

- **Favoriser et valoriser la progression**

Les propos de Martine semblent ainsi entrer en contradiction avec les idées des enseignants qui ont pratiqué ou qui pratiquent encore l'évaluation du cycle 2. En effet, la volonté de favoriser la progression des élèves semble également être une des valeurs qu'ils mettent en avant :

| | Propos des enseignants |
|------------------|--|
| Catherine | Moi, je leur disais voilà, là maintenant, on va regarder où vous en êtes. Si vous avez un rouge, c'est parce qu'il faut encore qu'on travaille, mais on va travailler, pis le but c'est que tout le monde ait vert à la fin. |
| Jennifer | Je vais pas mettre une évaluation dix fois trop difficile, en disant ben voilà, tu vois t'es pas capable de le faire. Donc c'est plutôt, comment construire cette évaluation pour que l'élève ait l'impression de progresser ? Du coup qu'il assimile les notions et puis, par exemple, si typiquement y a une évaluation qu'il a pas bien réussi, aussi donner ou permettre à l'élève de se dire, ben tu as pas bien réussi, on retravaille un moment, un petit coup, pis après on refait une évaluation. |
| Pauline | Oui ça en a un. Ne serait-ce que pour apporter des remédiations. Quant à moi j'entends, par rapport à moi. Parce que chaque enfant n'est pas égal aux autres, n'a pas la même maturité, n'a pas le même développement, n'a pas les mêmes prérequis. Voilà, donc c'est l'aider à arriver à gravir une marche après l'autre. |

Catherine, Jennifer et Pauline évoquent le rôle de l'évaluation dans la remédiation. Elle va leur permettre de situer les difficultés, pour ensuite accompagner les élèves pour qu'ils progressent. On peut donc y voir la volonté d'aider les enfants à dépasser leurs difficultés.

Benjamin n'évoque pas cet aspect. Cependant, un élément dans son discours met en avant la valorisation de la progression de l'élève :

Le but des couleurs, c'est qu'on puisse pas faire de moyennes, donc c'est-à-dire qu'un élève qui a fait rouge pour un objectif toute l'année et pour ce même objectif, à la fin de l'année, il fait vert, c'est le vert qui fait foi.

Ainsi, Benjamin mentionne le fait qu'un élève ayant obtenu un rouge a la possibilité de se rattraper en montrant une progression. Cela serait d'ailleurs inhérent au système des couleurs, qui ne devrait pas permettre de faire des moyennes. Jennifer l'évoque aussi très clairement :

Ce que nous permet, pour l'instant en tout cas, notre système d'évaluation, c'est qu'un rouge va pas rester un rouge tout le long, contrairement à une moyenne.

Elle explique que « le rouge, le premier rouge, on peut ne pas en tenir compte, si on pense que l'élève après a fait des supers progrès ». Jennifer pense que cela stimule l'élève de savoir qu'un rouge n'est pas définitif.

La stimulation est d'ailleurs une autre valeur qui est présente dans les discours des enseignants.

- **Valorisation, stimulation et respect**

Trois autres valeurs ont pu être détectées dans les différents entretiens. Elles sont plus ou moins récurrentes chez les enseignants :

| | Propos des enseignants |
|-------------------------------|---|
| Valorisation | <p>Y a une valeur dont j'ai pas parlé, qui est à mon avis importante quand même, c'est le fait de la valorisation dans l'évaluation, surtout pour les élèves qui sont en difficulté. C'est-à-dire qu'un élève qui est en difficulté, le fait de lui montrer sans cesse qu'il n'a pas atteint les objectifs, je trouve que c'est, enfin c'est quelque chose qui décourage les élèves en difficulté et qui du coup, en arrivent à des résultats qui sont, à mon avis, moins bons. (Benjamin)</p> <p>Ben c'est celui qui va chercher que ce qui va pas. C'est-à-dire qu'il va pas voir l'évolution de l'enfant. Il va voir que ce qu'il arrive pas à faire, alors que tous les enfants savent faire des choses. (Catherine)</p> <p>Ça me permet vraiment de dire, mais même si c'est encore difficile, que l'école ne va pas être facile pour lui, qu'il a des grosses difficultés, mais y a, je vois une progression. (Martine)</p> |
| Stimulation/Motivation | <p>Regarde, là, t'as encore des difficultés, mais on va travailler, on va y arriver. Voilà, toujours plutôt être dans la motivation que dans la dégradation. (Catherine)</p> <p>Alors oui, pour l'instant c'est insuffisant, mais on va grappiller des points. Donc, il faut aussi pouvoir derrière, pouvoir les stimuler. (Jennifer)</p> <p>J'estime que tu peux faire mieux, t'as des références, tu dois apprendre à t'en servir, fais preuve d'autonomie. Enfin, ça me sert aussi à essayer de booster l'élève en même temps. (Pauline)</p> |

| | |
|----------------|--|
| Respect | <p>Y a aussi la pression qu'on peut mettre aux enfants, leur dire il faut absolument réussir, si vous arrivez pas, c'est que vous êtes nuls. (Catherine)</p> <p>Ça peut être aussi dégradant, si on les classe du plus mauvais au plus, au meilleur. (Jennifer)</p> <p>Le respect de l'élève en tant que tel, de pas lui mettre des étiquettes de par rapport à sa situation sociale. (Martine)</p> <p>De pas dénigrer, de pas, comment dire? D'évaluer de façon négative, de façon destructrice, de façon à démolir. De faire en sorte qu'on évalue ce qui est vraiment, mais sans le, je sais pas comment dire. Sans le, sans être moqueur, sans être méchant. (Martine)</p> |
|----------------|--|

Les enseignants semblent ainsi chercher à valoriser leurs élèves, en mettant en avant ce qu'ils savent faire et non à toujours voir uniquement les difficultés. Par ailleurs, selon eux, l'évaluation doit également stimuler les enfants, leur donner envie de progresser. Le respect de la personne de l'élève semble également représenter un aspect important pour eux. Ainsi, il faudrait évaluer sans dénigrer les enfants, ne pas leur mettre trop de pression et éviter de les étiqueter, notamment en réduisant l'évaluation au comportement de l'élève ou à sa situation sociale.

On peut voir un lien entre ces trois valeurs et celle de la progression évoquée plus haut. En effet, comme le dit Jennifer :

Si elle est pas porteuse l'évaluation, pis qu'elle est que dégradante, pis déprimante pour l'élève, ça donne pas trop envie à l'élève de faire des progrès.

Deux autres valeurs, l'objectivité et l'équité, qui sont des notions importantes dans mon travail, ont été mentionnées par certains enseignants. Toutefois, j'ai choisi de ne pas les évoquer afin de les analyser maintenant de manière plus poussée.

5.1.2 L'objectivité/la subjectivité

- **Définition**

Tout d'abord, il semble pertinent de s'intéresser à la définition que les enseignants donnent de l'objectivité :

| | Propos des enseignants |
|------------------|--|
| Benjamin | Le fait de mettre justement de côté tous les critères externes à l'atteinte de l'objectif en lui-même. |
| Catherine | C'est être juste par rapport à l'enfant, savoir ce qu'il est capable de faire. |
| Jennifer | Quand on est objectif, ben je pense quand même, c'est quand on a un barème, qu'ils font tous la même chose. Ce qui est de plus en plus rare dans une classe, à mon avis, et pis on compte les points et pis ça c'est faux. |
| Martine | Etre objectif, c'est vraiment regarder le moment présent, le moment x et de, et de faire, de noter ce qu'il est en train de faire, ce qu'il a fait et d'en garder une trace. C'est la vraie vérité quelque part. |
| Pauline | L'objectivité, c'est prendre l'enfant dans sa globalité, ses faiblesses, ses forces et essayer de tenir compte de tout ça, je dirais. |

Les définitions données par les enseignants sont assez partagées. Il serait difficile de les assembler en une définition commune. Toutefois, celles de Benjamin, Catherine et Martine présentent quelques similitudes. En effet, ils semblent tous chercher la juste valeur de l'élève en observant ce qu'il sait ou peut réellement. Chez Benjamin, il y a une volonté claire de ne pas prendre en compte de facteurs externes à l'atteinte de l'objectif lui-même.

La définition donnée par Pauline paraît être opposée à la conception de Benjamin. En effet, il semble que prendre l'enfant dans sa globalité signifierait prendre en compte d'autres éléments qu'uniquement l'atteinte de l'objectif en lui-même.

En ce qui concerne Jennifer, l'objectivité serait directement liée à l'idée d'un barème avec un nombre de points à comptabiliser. A noter qu'il ressort de certains entretiens que l'existence même d'un barème serait facteur de subjectivité. Je vais d'ailleurs maintenant relever les différents éléments dans les discours des enseignants qui peuvent être facteurs de subjectivité dans leurs pratiques évaluatives.

- **Facteurs de subjectivité**

Certains éléments présents dans les discours des enseignants semblent pouvoir être facteurs de subjectivité dans l'évaluation. Ils peuvent être regroupés dans trois catégories différentes.

1. *influence de l'état de l'évaluateur et de la connaissance de certaines caractéristiques des élèves*

Les enseignants semblent bien conscients de l'influence que peuvent avoir sur l'évaluation leur état mental ainsi que la connaissance de certaines caractéristiques positives ou négatives de l'élève. Ces aspects sont, en effet, mentionnés par plusieurs enseignants :

| | Propos des enseignants | |
|-----------------------------|--|--|
| Etat de l'évaluateur | <p>Ça influence aussi en fonction de notre humeur à nous quand on corrige. (Benjamin)</p> <p>Alors je pense que je le suis certains jours ouais, peut-être des jours où ils m'ont un peu plus énervée, ou où moi je suis un peu fatiguée. (Catherine)</p> <p>Dans le stress, dans, ou bien des facteurs extérieurs. Ben typique le bruit du chantier, qui fait que tu es nerveuse, que tu es peut-être pas bien, ou toi, dans ta vie de, voilà, privée, il se passe quelque chose. (Martine)</p> | |

| | | |
|--|--|---|
| Connaissance de certaines caractéristiques des élèves | Un élève qui, je sais pas, qui nous énerve à longueur de journée. On va, on aura peut-être envie de dire, ben c'est bien fait, tac on lui met un rouge. (Benjamin) | ⁹ Martine Catherine Pauline |
|--|--|---|

Selon eux, leur humeur peut donc avoir une influence sur l'évaluation. Par ailleurs, quatre des enseignants mentionnent le fait qu'un élève, dont le comportement les exaspère pourrait fausser leur jugement. Comme le dit Pauline :

Un élève qui vous a fait grimper aux murs pendant une année, on est peut-être moins enclin à lui mettre qu'on pense qu'il va réussir et bon vent.

De plus, Benjamin évoque l'envie d'être plus souple avec certains élèves ou d'en pousser un vers la suffisance lorsqu'un effort est visible.

Tous semblent penser que ces éléments ne devraient pas influencer l'évaluation et évoquent différentes solutions pour l'éviter. Par exemple, ne pas regarder les prénoms en corrigeant, ne pas évaluer les élèves à certains moments ou encore attendre avant de prendre certains éléments dans le recueil de traces.

2. Le domaine évalué

Un autre élément que trois enseignants évoquent en tant que facteur de subjectivité est le domaine évalué. Il serait plus objectif d'évaluer des éléments techniques, comme les additions en colonnes que l'expression écrite, par exemple. Cette difficulté est exprimée ainsi par Pauline :

Ce qui est juste est juste, ce qui est pas juste est pas juste, quand c'est une évaluation sur des sujets bien techniques. Après, tout ce qui l'est moins, c'est plus difficile s'il faut évaluer l'expression écrite, par exemple.

Pauline évoque l'expression écrite. Cependant, d'autres domaines ont également été mentionnés par Benjamin et Jennifer. Par exemple, selon Benjamin, il faut être attentif à ne pas juger les activités créatrices uniquement en fonction de ses

⁹ Propos similaires dans les entretiens de ces enseignants

goûts, mais en ayant des critères plus définis. Pour Jennifer, la subjectivité intervient également lorsqu'il faut évaluer des éléments davantage liés au comportement d'un élève, comme la propreté. Elle explique que les enseignants n'ont pas tous le même seuil de tolérance. Cette différence entre évaluateurs est d'ailleurs mentionnée à d'autres niveaux.

3. Différents seuils de tolérance

Les enseignants semblent conscients des différences qu'il peut y avoir entre les évaluateurs. Cela à plusieurs moments, notamment lors de la correction et surtout au niveau du barème des codes de couleurs :

| | Propos des enseignants | |
|---------------------------|---|---|
| Barème | On n'a pas tous les mêmes barèmes en fait pour fixer le vert ou le jaune. (Benjamin) | ¹⁰ Catherine Jennifer |
| Comptage de points | Comment est-ce qu'on compte les points ? Moi, j'ai enlevé une faute parce qu'il a oublié de mettre la majuscule en allemand et les autres, par exemple, pas. (Jennifer) | |

L'élément qui revient chez plusieurs enseignants est le choix du barème pour fixer les couleurs. Pour Jennifer et Benjamin, le seuil de suffisance, donc le jaune est fixé entre 70% et 75%. Ce seuil est une directive qu'ils ont reçue et qu'ils sont censés suivre :

Au tout début de ma carrière, on avait dit 50% et tout d'un coup, j'ai appris que c'était 70%. Ben j'étais un peu embêtée, parce que ça avait changé tous mes barèmes, mais je pense que ce 70%, il est, il a, ouais, il est assez juste. (Jennifer)

Pour Jennifer, cela permet de s'accorder entre enseignants et de ne pas créer de différences lorsque les élèves changent de classe. Cependant, d'après les propos des enseignants, il semble qu'il y ait tout de même encore des différences entre eux à ce niveau. Catherine est d'ailleurs consciente que les barèmes qu'elle mettait en

¹⁰ Propos similaires dans les entretiens de ces enseignants

place n'étaient pas les mêmes que dans les autres collèges. Il y a une adaptation en fonction des caractéristiques familiales et sociales des élèves. Ainsi, la valeur d'un vert ne serait pas la même dans tous les collèges.

Jennifer pense ainsi qu'il faudrait que l'évaluation soit plus commune. En effet, elle souhaiterait qu'il y ait, au niveau de la ville, des évaluations avec des barèmes communs et précis, en dehors des épreuves de référence qui leur permettraient de connaître réellement où se situent les élèves.

Ces éléments relèvent des évaluations qui ont lieu en cours d'année. Cependant, selon Jennifer, le regard sur le niveau général d'un élève, notamment sur le code mis à la fin de l'année peut aussi différer :

J'ai été souvent confrontée quand même à des différences quand on passe nos élèves. Par exemple, où moi j'aurais dit qu'il était juste suffisant, puis il arrive plus loin en disant, ah non mais ça va tout bien. Donc on a pas tous le même seuil, je dirais.

L'attribution d'un code lettré en fin d'année semble d'ailleurs également représenter un aspect qui pose quelques difficultés.

- **Interprétation de l'évaluation en fin d'année**

La question de l'attribution du code lettré en fin d'année semble être un choix plutôt subjectif:

| | Propos des enseignants |
|------------------|---|
| Catherine | Comme j'ai jamais été en fin de cycle, ben voilà je me suis toujours dit bon, ben je lui mets ça et puis l'année prochaine... |
| Jennifer | Alors typiquement, l'évaluation de fin d'année, je trouve qu'elle est très, à mon avis, très subjective. |
| Pauline | Quand on décide d'un redoublement ou non, je pense qu'on est forcément subjectif. |

Catherine explique qu'elle s'est parfois trouvée dans des situations de dilemmes quant au choix du code. Cependant, cela n'avait pas de conséquences

pour l'élève au niveau des redoublements. Elle ne s'en inquiétait donc pas vraiment. A noter, que la nouvelle évaluation lui pose quelques difficultés à ce niveau :

Je pense que c'est justement d'autant plus difficile maintenant de choisir les bonnes choses, qui te permettent de voir vraiment si l'objectif est atteint ou pas. C'est dans ce sens-là que c'est un peu plus compliqué maintenant, c'est qu'on a plus, enfin voilà, c'est beaucoup plus vague.

Elle est également d'autant plus inquiète maintenant qu'elle doit évaluer des élèves qui sont en fin de cycle. Elle devra, en effet, décider de leur possible redoublement. Pauline relève d'ailleurs qu'en cas de redoublement la subjectivité est obligatoirement présente :

C'est subjectif. Ça dépend de moi. Est-ce que je pense qu'il sera capable de ?

C'est un élément que relève aussi Jennifer. Elle explique qu'il peut arriver qu'un enseignant estime qu'un élève est capable d'aller plus loin et que finalement, cela ne joue pas l'année suivante :

Quand on pose une évaluation, ben faut faire un peu aussi selon ce qu'on pense et pis ce qu'on croit, mais des fois ben ça suit pas forcément.

Benjamin ne relève pas de réelles difficultés à mettre des codes en fin d'année. Cependant, un élément de son discours peut nous interroger sur l'interprétation qu'il fait des couleurs lors du choix des codes :

On peut pas prendre que le dernier contrôle de lecture pour fixer le code. Là, faut avoir un regard un petit peu global, voir l'évolution. Là, c'est quelque chose qui est assez, voilà on se rend bien compte sur, je sais pas, sur cinq, six, peut-être dix contrôles qu'il y a eu en lecture, si c'est plutôt de manière générale suffisant, insuffisant.

On peut se demander : quel regard porte-t-il sur l'ensemble des contrôles ? Comment les interprète-t-il ? Effectue-t-il des moyennes ? Comme le dit Jennifer, « on aura quand même tendance, des fois, à faire des moyennes, malgré que c'est des couleurs et pis que c'était anti-moyenne et tout ça, ça moi j'y crois rien ».

De plus, toujours selon Jennifer, il se peut qu'un élève soit brillant en classe, mais ne fasse que des rouges, dû à la panique. Pour elle, un évaluateur est mauvais s'il ne tient compte que des couleurs. Il faudrait donc également tenir compte du travail effectué en classe en posant les codes. Pauline relève d'ailleurs qu'elle prend

en compte les travaux des élèves, mais également ses notes personnelles ainsi que le comportement des enfants.

Finalement, il semble que ce que prennent en compte concrètement les enseignants demeure flou et que le choix du code reste assez personnel.

5.1.3 L'équité

- **Représentations**

La notion d'équité en évaluation est comprise différemment en fonction des enseignants. On peut constater deux tendances :

| | Propos des enseignants |
|-------------------------------|--|
| Egalité de traitement | <p>C'est la façon, à mon avis, de corriger la même chose, toutes les évaluations de différents élèves. C'est-à-dire d'être, justement d'avoir le moins de subjectivité possible dans les évaluations, quand on évalue un contrôle, par exemple. (Benjamin)</p> <p>Ça veut dire juger un enfant sur les mêmes critères que tout le monde, que tous ses copains et tout ça. Donc avoir le même système pour tout le monde. Pour moi, ce serait ça être équitable avec chacun et pis demander ou exiger de chacun la même chose. (Jennifer)</p> <p>On ne peut pas être équitable. Parce que de toute façon, ils ne le sont pas au départ. (Martine)</p> |
| Traitement différencié | <p>Le faire au bon moment pour chaque enfant je pense, et pis mettre aussi en fonction de l'enfant. (Catherine)</p> <p>Juger selon les mêmes, chacun selon, ouais pas forcément les mêmes critères, mais selon des critères qui conviennent à chacun. (Pauline)</p> |

Pour Benjamin, Jennifer et Martine, la notion d'équité relève plutôt de l'égalité de traitement entre les élèves. Toutefois, Martine explique que l'équité, dans ce sens, n'est pas possible, car il y aurait une inégalité de base entre les enfants. Tous les enseignants s'accordent sur ce que dit Martine. Ils évoquent tous, à un moment donné dans leur entretien que les enfants sont différents, que ce soit au niveau de la

présence familiale, de leur vécu ou des apprentissages et qu'ainsi, ils n'ont pas tous les mêmes ressources pour répondre aux attentes de l'école.

Pour Pauline, il faudrait « tenir compte de ce qu'est chaque élève individuellement, de ses difficultés, de ses faiblesses, de son caractère ». Dans ce cas-là, l'égalité de traitement ne serait donc pas privilégiée, puisque chaque enfant serait évalué en fonction de certaines de ses spécificités. Elle explique, par exemple, qu'elle ne va pas utiliser les mêmes critères pour un élève dyslexique que pour un autre.

Pour Catherine, être équitable équivaut à évaluer l'élève au bon moment et en fonction de lui-même. C'est-à-dire, prendre des traces adaptées à l'enfant, aux moments les plus propices. Il semble donc qu'on s'éloigne de l'égalité pure de traitement pour un traitement plus différencié dans l'évaluation.

- **L'équité en évaluation, donner le traitement le plus adéquat à chacun ?**

Après leur avoir donné la définition de l'équité dans le sens d'un traitement adapté à chacun, les enseignants ont eu deux types de réaction.

Les enseignantes du cycle 1 sont toutes les trois plutôt positives envers cette définition. Pour Catherine, cela correspond assez à la définition de l'équité qu'elle a donnée plus haut. Toutefois, elle pense qu'il est difficile de mettre cela en place :

Ben je pense que c'est pas toujours facile et qu'encore une fois, je pense que c'est pas possible de faire tout juste et de voir exactement chaque chose de chaque enfant, mais qu'en ayant cette idée dans la tête, eh ben ma foi on fera au mieux qu'on peut. (Catherine)

Pauline estime que cette façon de définir l'équité est bonne mais elle ne semble pas sûre qu'il soit réellement possible de l'appliquer. Elle n'a malheureusement pas évoqué les raisons de ces doutes.

Quant à Martine, cette conception d'un traitement différencié lui convient. Elle estime que « c'est comme ça qu'on sera le plus équitable ». Elle pense d'ailleurs que l'évaluation du cycle 1 permet de l'être davantage :

D'individualiser le plus possible l'évaluation, la rendre la plus personnelle possible, la rendre la plus, pour des, en des moments précis sera le plus équitable possible.

Par contre, pour Benjamin et Jennifer qui enseignent uniquement au cycle 2, le système scolaire ne permet pas de s'adapter aux enfants dans le cadre de l'évaluation :

| | Propos des enseignants |
|-----------------|--|
| Benjamin | Y a un cadre, pis soit les élèves, ils sont dans le cadre, pis du coup, ils respectent les objectifs et ils peuvent continuer leur scolarité, soit ils sont en dehors du cadre. On individualise la façon d'enseigner, donc dans ce sens-là, on va dans ce sens, mais au niveau de l'évaluation, non. |
| Jennifer | Alors ce serait absolument magnifique je pense, mais alors je pense que dans le système scolaire, on est loin de ça. On est aussi obligé de leur apporter un certain bagage et s'ils arrivent pas à le prendre c'est qu'ils ne sont pas prêts à le prendre. |

Jennifer pense que le système scolaire actuel ne tient pas réellement compte des besoins des enfants. De plus, elle relève que les exigences sont les mêmes dans toutes les classes. Ainsi, selon elle, il faut garder cette pensée à l'esprit, car ce ne serait pas rendre service aux élèves pour la suite de leur scolarité que d'adapter l'évaluation.

Chez Benjamin, il y a également cette idée que les élèves doivent obligatoirement respecter certaines exigences pour suivre leur scolarité. Il pense que l'on peut actuellement individualiser l'enseignement, mais pas l'évaluation. Il émet toutefois quelques critiques envers le système actuel :

Peut-être y a quelque chose qui joue pas dans ce système scolaire à ce niveau-là. C'est-à-dire qu'à force de toujours vouloir mettre les gens dans un même moule, alors que y a, tous les élèves sont différents.

Cependant, malgré un système scolaire qui paraît rigide, on peut relever chez tous les enseignants des adaptations aux situations spécifiques des élèves. Cela même chez ceux qui considèrent que l'évaluation devrait être la même pour tous et/ou que le système actuel ne permet pas d'adapter l'évaluation aux enfants. Ainsi, même si certains enseignants estiment que l'équité, au sens de l'égalité de

traitement entre tous les élèves, devrait être respectée dans l'évaluation, il semble que tous fassent des concessions. Quelques propos de Jennifer illustrent bien ceci :

| | Propos d'une enseignante |
|-----------------|--|
| Jennifer | <p>Au sein d'une classe, ça serait mieux je dirais d'être équitable, mais encore une fois, des fois c'est pas toujours possible.</p> <p>Après, on est en face d'un groupe d'enfants qui ont certaines compétences, d'autres pas.</p> |

En fonction de la réalité de leur classe, les enseignants de mon échantillon montrent qu'ils sont prêts à prendre certaines mesures particulières pour leurs élèves, en prenant en compte des éléments qui ne sont pas directement liés à l'évaluation (difficultés, contexte sociale, etc.).

5.1.4 La prise en compte de facteurs externes

Ici encore, les propos des enseignants sont plus ou moins récurrents et peuvent être regroupés en plusieurs catégories.

- **Mesures en cours d'année**

Plusieurs adaptations sont pratiquées par les enseignants lors des évaluations qui prennent place tout au long de l'année :

| | Propos des enseignants | |
|------------------------------|---|-------------------------------|
| Allègement du contenu | J'ai certains élèves qui font des évaluations avec, je sais pas, vingt questions, pis y en a d'autres c'est dix questions. (Jennifer) | ¹¹ Benjamin |

¹¹ Propos similaires dans les entretiens de ces enseignants

| | | |
|---------------------------------|--|-----------------------------|
| Allègement des exigences | Je pense qu'il faut plutôt valoriser et mettre en avant ce qui est juste avec une couleur un peu fictive, si on veut bien, par rapport à un objectif ciblé dans le contrôle. (Benjamin) | Pauline Jennifer |
| Temps supplémentaire | Certains élèves ont besoin de plus de temps. Moi je pense que le critère du temps il est pas si important. (Benjamin) | - |
| Aides supplémentaires | Pour des élèves qui ont des difficultés orthophoniques, on pourrait, sur certains exercices de dictée, les autoriser à utiliser un outil, un moyen de référence pour se corriger. (Benjamin) | - |
| Exigences différentes | Je peux mettre bien à un enfant qui a fait une activité et puis beaucoup moins bien au même, à l'autre enfant qui a fait la même chose, mais dont j'attendais davantage. (Pauline) | - |

Ces décisions sont prises consciemment par les enseignants. Benjamin et Jennifer légitiment ces choix par certaines valeurs qui ont été évoquées plus haut. Benjamin cherche à valoriser les élèves. Pour lui, lorsque l'on sait qu'un enfant aura insuffisant, il vaut mieux prendre des mesures en morcelant le travail ou en l'adaptant pour mettre en avant ce que sait l'enfant. Il y a par cette valorisation la volonté de ne pas démotiver l'enfant :

Un élève qui est en difficulté, le fait de lui montrer sans cesse qu'il a pas atteint les objectifs, je trouve que c'est, enfin c'est quelque chose qui décourage les élèves en difficulté et qui du coup, en arrivent à des résultats qui sont, à mon avis, moins bons. Donc dans ce cas-là, je pense qu'il faut plutôt valoriser et mettre en avant ce qui est juste.

La motivation/stimulation des enfants est d'ailleurs ce qui justifie les adaptations aux élèves pour Jennifer :

Je vois bien, il s'éteint. Ça va plus, ça le démotive totalement et pis c'est pas le but. Donc déjà là, je suis plus équitable, parce que je fais, par rapport à certains élèves, je vais changer.

Dans tous les cas, ils spécifient tous que les parents doivent être au courant des adaptations qui ont été faites et des difficultés réelles de leurs enfants :

Il faut quand même être clair avec les parents et pis leur dire ce qui va, ce qui va pas, simplement pour éviter les mauvaises surprises. (Benjamin)

Jennifer et Pauline pensent également que la direction doit être mise au courant.

D'autres adaptations conscientes sont faites par certains enseignants. Ceci non plus en fonction des individualités des élèves, mais davantage par rapport au niveau général de la classe ou du collège.

| Propos des enseignants | |
|----------------------------------|---|
| Un barème différent | Ici, c'est des enfants qui ont beaucoup plus de difficultés, qui ont pas les familles qui suivent, qui ont beaucoup de difficultés hors scolaires aussi. Donc là aussi du coup, on met un code qui correspond à ces enfants-là. (Catherine) |
| Une évaluation différente | Cette année, j'ai changé. Par exemple, j'ai une classe qui est plus lente et pis qui a entre guillemets, je pense, plus de difficultés scolaires, donc j'ai décidé de mettre en place des portfolios. (Jennifer) |
| Choix des objectifs | Les objectifs, par exemple, ont pas été les mêmes que les, que ceux de l'année passée, parce que l'année passée, j'avais peut-être d'autres soucis avec eux. (Jennifer) |

Catherine est consciente que le barème qui fixe le seuil des couleurs est différent d'un collège à l'autre. Elle enseigne dans un collège dont les enfants auraient beaucoup de difficultés familiales et sociales. Selon elle, cela justifie un seuil moins exigeant :

Ça permet aussi aux enfants qui sont dans des quartiers défavorisés d'avoir des verts, parce que si les critères étaient les mêmes pour tout le monde, ici, on aurait que des rouges ou des jaunes.

Chez Jennifer, l'évaluation en elle-même a été adaptée à sa classe, dont les élèves rencontrent apparemment beaucoup de difficultés. Elle a remarqué que ces enfants avaient tendance à louper les évaluations qu'elle mettait habituellement en place. Elle a donc fait le choix de changer sa manière d'évaluer en utilisant des portfolios, un peu comme actuellement au cycle 1.

Les objectifs et les critères d'évaluation sont également des éléments qu'elle choisit en fonction du niveau et des besoins de sa classe. Elle est aussi consciente

qu'elle demande des choses différentes à ces élèves par rapport à d'autres classes. Elle donne l'exemple d'une dictée :

Les miens sont plus grands, mais eux, ils ont, ils font des dictées plus faciles, parce qu'actuellement, c'est juste pas possible avec mes élèves de demander ça.

- **L'évaluation au cycle 1**

En ce qui concerne spécifiquement le cycle 1, l'évaluation en elle-même semble prendre en compte et s'adapter aux spécificités de chaque enfant (difficultés, rythme, etc.). Comme le relève Martine, « c'est ça qui est intéressant dans cette évaluation, c'est que c'est plus un critère pour tous, c'est un critère pour chacun ».

Catherine explique que chaque enfant ayant des niveaux et des difficultés différents, les étiquettes, ou les photos chez Martine, qui montreront une progression seront collées dans le document des acquis à des moments différents pour chaque élève :

C'est-à-dire que là, j'ai des enfants qui peuvent déjà coller presque toutes leurs étiquettes, alors que d'autres pas encore, mais c'est dans ce sens-là aussi, c'est pour leur montrer tout ce qui leur reste à faire et pis qu'il faut pas lâcher. (Catherine)

Pauline ne s'est pas vraiment exprimée sur l'évaluation au cycle 1 à ce niveau-là.

- **L'évaluation en fin d'année**

A la fin de l'année, les enseignants qui doivent mettre un code semblent beaucoup plus réticents à prendre en compte les spécificités des élèves dans leur jugement :

Y a un minimum de choses qui doit être atteint quand même. Donc à ce moment-là, il faudra que tout le monde soit sur le même le même pied. (Catherine)

Cette pensée revient également dans le discours de Pauline et de Jennifer. Toutefois, il semble que tous les enseignants peuvent envisager de faire passer un élève qui ne correspond pas aux attentes. Certains l'ont même déjà fait. Cependant, selon eux, cela ne se fait pas sans considérer certains éléments :

| | Propos des enseignants | |
|--------------------------------|---|-------------------------------|
| Utilité du redoublement | Est-ce que le faire redoubler ça peut lui être utile ? Est-ce que ça peut lui donner un nouvel élan ? Est-ce que ça peut lui laisser le temps d'atteindre ses objectifs ? Oui ou non ? Si c'est oui, ben voilà on le fait redoubler, si c'est non, non. (Pauline) | ¹² Jennifer |
| Bagage suffisant | Je pense que les décisions de fin d'année, c'est vraiment est-ce que l'année prochaine ce qu'il sait va lui permettre de suivre ou pas du tout ? Moi, je pense que ça dépend vraiment des situations. (Catherine) | - |
| Plusieurs acteurs | Y a une discussion qui doit avoir lieu avec plusieurs acteurs. Ce qui permet d'avoir plusieurs regards, justement de nouveau plusieurs regards un petit peu subjectifs, qui vont quand même aboutir sur une décision assez objective. (Benjamin) | Jennifer Catherine |

Un des facteurs à considérer serait l'utilité du redoublement pour l'élève. En outre, pour Catherine, il faut que l'élève ait le bagage suffisant pour suivre l'année suivante. Elle semble être la plus réticente à faire passer un élève qui n'a pas atteint les objectifs :

Pour moi, un enfant qui a pas atteint les objectifs, c'est pas intelligent de le faire passer, parce qu'il a quand même pas les bases et pis il va se retrouver d'autant plus perdu.

Dans tous les cas, trois des quatre enseignants concernés par les codes de fin d'année estiment que la décision du redoublement, dans les cas complexes, doit se faire avec d'autres acteurs du système, comme la direction, les orthophonistes, ou encore en consultant les parents et l'enfant. Cela est pour Benjamin et Catherine gage d'une plus grande objectivité. Ce recours à d'autres personnes est d'ailleurs

¹² Propos similaires dans les entretiens de ces enseignants

mentionné par Jennifer et Martine, comme étant un moyen de l'éviter à d'autres moments de l'année.

A noter que Benjamin est le seul à donner un exemple concret où il a pris en compte d'autres éléments que les performances de l'élève. Cet enfant a rencontré des problèmes externes à l'école, notamment familiaux et il aurait dû redoubler :

J'aurais dû lui mettre un code D en français à la fin de l'année, si je tenais compte globalement de son travail en français sur l'année. Par contre, le problème, c'est que si moi, je lui mettais un D, ça aurait entraîné un redoublement, mais comme il avait déjà redoublé deux fois, il pouvait pas redoubler une troisième fois. Donc ça veut dire qu'il serait directement allé en 9^{ème} terminale.

Toutefois, pour Benjamin ainsi que pour les parents et d'autres acteurs, cet élève n'avait pas ce profil. De plus, selon lui, à la fin de l'année, l'élève a montré qu'il était capable de répondre à leurs attentes. Ils ont voulu valoriser l'effort de l'enfant et lui faire confiance en adaptant le code pour le promouvoir.

Benjamin évoque, lui aussi, le recours à d'autres personnes pour prendre cette décision :

C'est une décision qui est prise entre, donc moi-même l'enseignant, l'assistant socio-éducatif, la direction et puis en consultant les parents.

Selon Benjamin, il est clair que ce choix est subjectif, mais il pense que cela est bénéfique au jugement :

Sur ce type de cas-là, si on avait été complètement objectif et pis qu'on faisait la même chose exactement pour tout le monde, ben là, cette année, il serait en 9^{ème} terminale. Et pis moi j'ai pris des nouvelles de cet élève cette année et pis ça va plutôt bien. Donc on a bien fait d'avoir ce regard subjectif, parce que sinon y aurait, on l'aurait mis à un endroit où il était pas à sa place.

5.2 Synthèses de contradictions, tensions

Lors de la présentation des résultats, quelques contradictions et tensions entre les propos des enseignants ont pu être relevées. Toutefois, en reprenant les extraits des entretiens que j'ai utilisés dans la présentation des résultats, j'ai pu relever chez trois des enseignants, quelques propos qui étaient contradictoires ou en tension dans leur propre discours.

5.2.1 Benjamin

| Rappel de quelques propos de Benjamin | |
|--|--|
| L'objectivité | Le fait de mettre justement de côté tous les critères externes à l'atteinte de l'objectif en lui-même. |
| L'équité | C'est la façon, à mon avis, de corriger la même chose, toutes les évaluations de différents élèves. C'est-à-dire d'être, justement d'avoir le moins de subjectivité possible dans les évaluations, quand on évalue un contrôle, par exemple. |
| Un traitement différencié en évaluation | Y a un cadre, pis soit les élèves, ils sont dans le cadre, pis du coup, ils respectent les objectifs et ils peuvent continuer leur scolarité, soit ils sont en dehors du cadre. On individualise la façon d'enseigner, donc dans ce sens-là, on va dans ce sens, mais au niveau de l'évaluation, non. |
| Prise en compte de facteurs externes | Je pense qu'il faut plutôt valoriser et mettre en avant ce qui est juste avec une couleur un peu fictive si on veut bien, par rapport à un objectif ciblé dans le contrôle. J'aurais dû lui mettre un code D en français à la fin de l'année, si je tenais compte globalement de son travail en français sur l'année. Par contre, le problème, c'est que si moi, je lui mettais un D, ça aurait entraîné un redoublement, mais comme il avait déjà redoublé deux fois, il pouvait pas redoubler une troisième fois. Donc ça veut dire qu'il serait directement allé en 9 ^{ème} terminale. ... |

L'objectivité semble être une valeur que souhaite défendre Benjamin. Selon lui, « la subjectivité est à éviter un maximum et on devrait être le plus objectif possible ».

Pour Benjamin, si l'on reprend ses propos du tableau, on est objectif, si l'on ne prend pas en compte des facteurs externes à l'atteinte de l'objectif lui-même. Pourtant, on peut comprendre dans son discours, qu'il prend en compte des

éléments externes, notamment les difficultés des élèves et leur situation personnelle, que ce soit au cours de l'année (couleur fictive, temps supplémentaire, etc.) ou à la fin de l'année, pour le cas spécial qu'il avait évoqué.

Au niveau de l'équité, il pense qu'il faudrait traiter tous les élèves de la même manière, notamment lors de la correction des évaluations. De plus, pour Benjamin, le système scolaire actuel ne permettrait pas d'individualiser l'évaluation. Pourtant, les concessions qu'il fait pour certains de ses élèves semblent aller dans cette direction. Par exemple, il admet donner des couleurs quelque peu fictives pour encourager les élèves en difficulté ou de faire passer un élève, en prenant en compte des éléments qu'il n'a pas considérés pour les autres élèves (situation familiale, motivation).

On peut voir une tension entre certaines valeurs. D'un côté, il y a la volonté d'être objectif et équitable (égalité de traitement) dans un système scolaire qui semble rigide, et d'un autre côté, il y a la volonté d'adapter l'évaluation à certains élèves pour les valoriser et les motiver.

5.2.2 Catherine

| Rappel de quelques propos de Catherine | |
|--|---|
| L'objectivité | C'est être juste par rapport à l'enfant, savoir ce qu'il est capable de faire. |
| L'équité | Le faire au bon moment pour chaque enfant, je pense et pis mettre aussi en fonction de l'enfant. |
| L'évaluation au cycle 1 | <p>C'est-à-dire que là, j'ai des enfants qui peuvent déjà coller presque toutes leurs étiquettes, alors que d'autres pas encore, mais c'est dans ce sens-là aussi, c'est pour leur montrer tout ce qui leur reste à faire et pis qu'il faut pas lâcher.</p> <p>Je pense que c'est justement d'autant plus difficile maintenant de choisir les bonnes choses, qui te permettent de voir vraiment si l'objectif est atteint ou pas. C'est dans ce sens-là que c'est un peu plus compliqué maintenant, c'est qu'on a plus, enfin voilà, c'est beaucoup plus vague.</p> |

Dans son discours, Catherine met en avant le fait que, selon elle, la nouvelle évaluation, est plus difficile à mettre en place :

On devrait toujours, nous, savoir où en est chaque élève et c'est pas vraiment possible.

Comme elle le signale, selon le principe de la nouvelle évaluation, cette dernière ne doit pas intervenir pour tout le monde au même moment. Les élèves ont à coller des étiquettes dans le document des acquis lors de l'atteinte d'un objectif, cela à tout moment de l'année. Il semble qu'il est difficile pour Catherine de situer chaque élève par rapport à des objectifs et de savoir exactement à quel moment ils les ont atteints. De plus, elle explique également que le choix des éléments représentatifs du travail de l'élève à mettre dans le recueil de traces est compliqué :

C'est beaucoup moins précis qu'avant disons. On doit quand même toujours se dire, bon ben est-ce que ça je mets ou pas ?

En outre, il semble intéressant de savoir que pour pallier à la difficulté à voir précisément où en sont les élèves, Catherine continue de faire des sortes de tests dans sa classe :

On continue de faire des, alors c'est plus des évaluations, mais de faire des points réguliers quand même, sur des choses précises, parce qu'on a besoin de savoir où en sont les élèves.

Chez Catherine, on peut voir quelques tensions entre d'un côté, une vision de l'équité et de l'objectivité qui semble montrer la volonté de s'adapter à l'enfant et d'être juste envers ses capacités, et de l'autre, des difficultés à mettre en place la nouvelle évaluation dans cette direction et de connaître réellement les capacités de chaque élève.

5.2.3 Jennifer

| Rappel de quelques propos de Jennifer | |
|---------------------------------------|--|
| L'objectivité | Quand on est objectif, ben je pense quand même, c'est quand on a un barème, qu'ils font tous la même chose, ce qui est de plus en plus rare dans une classe, à mon avis, et pis on compte les points et pis ça c'est faux. |

| | |
|--|--|
| L'équité | <p>Ça veut dire juger un enfant sur les mêmes critères que tout le monde, que tous ses copains et tout ça. Donc avoir le même système pour tout le monde. Pour moi, ce serait ça être équitable avec chacun et pis demander ou exiger de chacun la même chose.</p> <p>Au sein d'une classe, ça serait mieux je dirais d'être équitable, mais encore une fois, des fois c'est pas toujours possible.</p> |
| Un traitement différencié en évaluation | <p>Alors ce serait absolument magnifique je pense, mais alors je pense que dans le système scolaire, on est loin de ça.</p> |
| Facteur de subjectivité | <p>J'ai été souvent confrontée quand même à des différences quand on passe nos élèves. Par exemple, où moi j'aurais dit qu'il était juste suffisant, pis il arrive plus loin en disant, ah non mais ça va tout bien. Donc on n'a pas tous le même seuil, je dirais.</p> <p>Comment est-ce qu'on compte les points ? Moi, j'ai enlevé une faute parce qu'il a oublié de mettre la majuscule en allemand et les autres, par exemple, pas</p> |
| Prise en compte de facteurs externes | <p>Je vois bien, il s'éteint. Ça va plus, ça le démotive totalement et pis c'est pas le but. Donc déjà là, je suis plus équitable, parce que je fais, par rapport à certains élèves, je vais changer.</p> <p>Les miens sont plus grands, mais eux, ils ont, ils font des dictées plus faciles, parce qu'actuellement c'est juste pas possible avec mes élèves de demander ça.</p> <p>...</p> |

Dans le discours de Jennifer, plusieurs contradictions ou tensions peuvent être mises en avant.

Premièrement, selon Jennifer, l'objectivité dans les évaluations s'obtiendrait par l'utilisation d'un barème et d'un comptage de points. Cependant, plusieurs éléments dans son entretien montrent que ces deux aspects peuvent justement être facteurs de subjectivité. Comme elle le mentionne dans le tableau ci-dessus, les enseignants n'ont pas tous le même seuil de tolérance à la fin de l'année, lors de la décision finale. Elle relève la même chose à propos des évaluations qui interviennent en cours d'année:

C'est très subjectif. Moi, je vois même, ben voilà, nous on avait dit que c'était le 70%. Une fois, on discutait avec quelqu'un, elle, elle est aux 50%.

Ainsi la présence même d'un barème serait subjective, alors qu'elle met cela en avant comme étant un élément permettant l'objectivité. En outre, au niveau du comptage de points, la même contradiction est présente. Elle considère que la correction n'est pas la même chez tous les enseignants. Ainsi, là encore, le comptage de points peut poser problème au niveau de l'objectivité, puisque les résultats de l'évaluation dépendraient de l'enseignant qui corrige.

Par ailleurs, on voit dans le discours de Jennifer, une certaine volonté de rendre l'évaluation plus commune, plus standardisée, afin d'éviter justement les différences entre les enseignants :

L'objectivité, elle pourrait peut-être s'atteindre à une, des évaluations communes. Par exemple, sur la ville, avec une échelle, un barème de correction, quoi barème de points et pis une fiche corrective en disant, ben là ça compte un demi-point, pour qu'on ait tous, qu'on corrige tous la même chose.

Cette volonté de rendre l'évaluation plus standardisée et commune, peut entrer en contradiction avec d'autres de ses propos, notamment la volonté d'adapter l'évaluation à ses élèves, que ce soit au niveau de la classe ou au niveau de quelques enfants en particulier. A un moment de son discours, Jennifer explique qu'il faut adapter l'évaluation à sa classe et aux besoins des élèves. Elle dit d'ailleurs qu'elle met effectivement des choses en place dans cette direction. Pourtant, des épreuves communes rendraient impossibles de telles considérations.

On peut donc voir une certaine tension, entre la volonté d'être objective, en rendant l'évaluation plus commune et d'un autre côté, cette volonté d'adapter l'évaluation aux besoins de sa classe et des enfants. Dans cet aspect, elle semble être en tension avec une autre valeur, qui est celle de l'équité. En effet, selon Jennifer, il faudrait avoir les mêmes critères et les mêmes exigences pour tous les élèves. Toutefois, elle admet que la réalité d'une classe ne rend pas cela réellement possible.

5.3 Interprétation des résultats

Suite à la récolte des données, j'ai pu faire quelques constatations par rapport aux éléments que j'avais relevés dans la partie théorique de mon travail. Tout d'abord, j'aimerais reprendre une citation de Cattafi et Mottier Lopez (2008), que j'avais utilisée :

Le jugement professionnel tel qu'il est appréhendé dans notre recherche témoigne d'un « jugement-en-acte » montrant la capacité professionnelle d'agir et de prendre des décisions en fonction des circonstances et des situations vécues, en analysant l'ensemble des caractéristiques scolaires, sociales et familiales des élèves. (p. 185)

Selon moi, les enseignants de mon échantillon montrent effectivement une certaine capacité, dans le cadre de leurs pratiques évaluatives, à prendre des décisions adaptées à la réalité de leur classe et aux caractéristiques de leurs élèves. Ils semblent avant tout mettre en place, pour reprendre le terme que j'ai défini dans mon travail, des ajustements des dispositifs d'évaluation (Dechamboux, Morales Villabona, Mottier Lopez & Tessaro, 2012). Ces ajustements sont délibérément pris par les enseignants, en fonction des spécificités de leurs élèves, que ce soit au niveau d'un seul enfant ou de la classe entière. On peut notamment citer, l'allègement du contenu de l'évaluation ou des exigences, l'accord d'un temps supplémentaire, ou encore l'utilisation d'un barème plus souple.

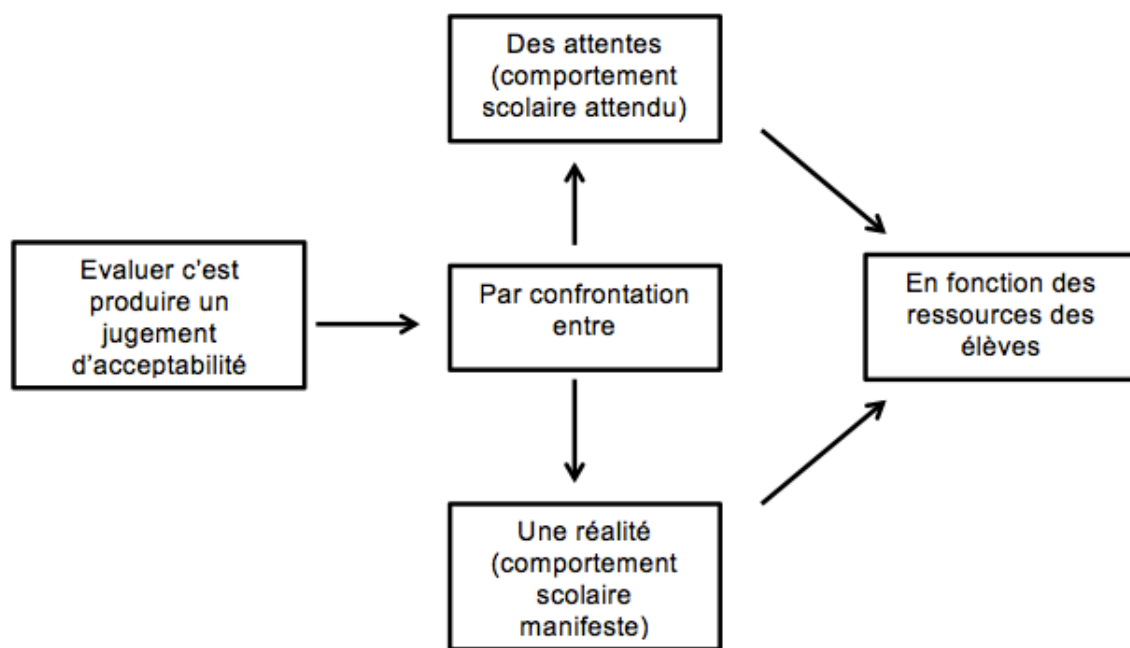
Certains enseignants ont pourtant une vision de l'équité en évaluation, liée à la notion d'égalité de traitement qui consiste à traiter tous les élèves de la même manière. Cependant, il apparaît clairement que dans la réalité, cette égalité n'est pas mise en place. Les enseignants ont conscience de l'hétérogénéité de leur classe et des besoins différents des élèves. Des logiques standardisées qui, sont pourtant souhaitées par une des enseignantes, ne feraient aucune distinction entre les élèves, ne pourraient pas permettre la prise en compte des spécificités des enfants. Comme l'expliquent Dechamboux, Morales Villabona, Mottier Lopez et Tessaro (2012), « [...] la notion d'ajustement permet aux enseignants de penser l'évaluation certificative dans une visée éducative, rendant légitimes certaines différenciations et l'éloignant d'une logique standardisée, telle celle des épreuves externes » (p. 169).

Je pense justement que les choix des enseignants sont réellement justifiés par des motivations éducatives. Comme le disait Jeffrey (2013), « des valeurs doivent guider l'enseignant durant l'ensemble de la procédure d'évaluation ». Je vois dans ce choix de procéder à des ajustements au niveau des dispositifs d'évaluation, la présence de certaines valeurs. Il y aurait notamment la volonté de favoriser et de mettre en avant la progression, la valorisation du savoir de l'élève, et la stimulation des enfants. Par exemple, il ne s'agirait pas de simplement changer l'évaluation par pitié pour les élèves qui ont des difficultés scolaires ou sociales, mais réellement dans le but de les faire progresser, de valoriser leurs acquis et de les stimuler, afin de leur donner envie d'évoluer. Il semble qu'ici, un lien peut être fait avec un des articles du code de déontologie que j'avais mentionné. Ce dernier expliquait que pour garantir les droits fondamentaux des élèves, l'enseignant se doit de favoriser l'épanouissement de leur personnalité et de viser à leur développement le plus harmonieux. Je pense qu'en adaptant l'évaluation pour des élèves en difficulté, notamment en leur donnant plus de temps, en valorisant leur travail, les enseignants entrent dans cette démarche. Toutefois, l'évaluation en fin d'année, semble être un cas particulier qui ne répond pas à la même logique que les évaluations en cours d'année. Que ce soit au cycle 1 ou au cycle 2, il semble que les enseignants de mon échantillon considèrent, qu'à ce moment-là, il faut essayer de mettre les élèves au même niveau. Ils semblent donc beaucoup plus réticents à prendre en compte les situations spécifiques et les ressources inégalitaires des élèves. Toutefois, des exceptions sont quand même envisagées et parfois effectuées par les enseignants, pour des enfants qui ne répondraient pas aux attentes (en fonction de l'utilité du redoublement, de ses conséquences ou de la situation familiale d'un élève, par exemple).

J'avais également mis en avant la notion d'arrangement évaluatif (Dechamboux, Morales Villabona, Mottier Lopez, Serry & Tessaro, 2013), qui consiste à prendre en compte d'autres éléments que l'atteinte réelle de l'objectif, au cours de l'interprétation ou de la correction des évaluations. On peut donner comme exemple l'attribution de points supplémentaires à un élève allophone, qui semble avoir fait des efforts. Ces arrangements semblent, quant à eux, beaucoup plus rares. Les enseignants se rendent bien compte qu'il existe des éléments qui peuvent entraver la validité de leurs jugements. Ils citent notamment la prise en compte de

certaines caractéristiques des élèves (efforts, comportement, etc.). Ces facteurs semblent leur paraître comme étant à éviter le plus possible et ne sont pas relevés comme étant des éléments qu'il leur arrive d'effectuer, en tout cas pas consciemment. Cependant, comme le signalent Dechamboux, Morales Villabona, Mottier Lopez et Tessaro (2012), « les arrangements évaluatifs relèvent [...] plutôt d'aspects peu assumés, voire clandestins, du travail évaluatif de l'enseignant » (p. 169). Ainsi, il est possible que les enseignants en effectuent, mais que cela ne soit pas ressorti dans leurs propos.

J'aimerais finalement revenir sur un schéma que j'avais utilisé pour définir l'évaluation. Selon ce schéma, inspiré d'Hadji (Batier, 2012), l'évaluation consiste à produire un jugement d'acceptabilité par confrontation entre des attentes (le comportement scolaire attendu) et une réalité (le comportement scolaire manifeste). Au cours de ma réflexion, j'avais mis en avant que la recherche du niveau réel d'acceptabilité d'un travail nécessiterait une évaluation dite objective, donc fidèle et valide. C'est-à-dire une évaluation dont les résultats seraient les mêmes avec tous les enseignants et qui ne prendrait en compte que l'atteinte de l'objectif et aucun autre élément. Cependant, que ce soit dans la théorie ou même dans les propos des enseignants, il semble que cela soit finalement peu viable et ne corresponde pas à la réalité. En effet, il me semble que les ajustements des dispositifs d'évaluation qui sont mis en place par les enseignants en fonction des spécificités de leurs élèves, démontrent bien qu'une objectivité stricte, n'est pas souhaitée ou en tout cas pas réellement mise en place. Comme je l'avais relevé dans la partie théorique, les élèves ne sont pas égaux au départ, ils n'ont pas les mêmes ressources pour répondre aux attentes de l'école. C'est d'ailleurs un élément qui a été mentionné par tous les enseignants. Ainsi, il me semble pertinent de rajouter un élément au schéma que j'avais utilisé :



Selon moi, la réalité, le comportement scolaire manifeste, va dépendre des ressources des élèves. En effet, les élèves n'étant pas égaux pour répondre aux attentes de l'école, ils ne pourront pas avoir les mêmes chances d'obtenir des résultats qui répondent aux attentes (ressources différentes). En outre, il semble que les enseignants de mon échantillon adaptent leurs attentes (comportement scolaire attendu) en fonction des ressources des élèves, surtout en cours d'année. Ceci que ce soit au niveau d'un collège (barème plus souple), au niveau de la classe entière (évaluation ou objectifs adaptés), ou parfois de quelques élèves en particulier (prise en compte de moins de critères). Dans ce cadre, il me semble important de revenir sur la question de la nouvelle évaluation. Cette manière d'évaluer semble, en effet, plus adaptée pour prendre en compte les spécificités de chacun, les ressources différentes des élèves. Dans la présentation des résultats, il a été relevé par les enseignants du cycle 1 que cette évaluation permettrait d'avoir des critères ou des attentes différents pour chaque enfant, en fonction de leur avancée et de donner la possibilité aux élèves d'atteindre les objectifs à leur rythme, sans toujours être comparés aux autres. A noter que cette nouvelle manière de faire est en cours d'expérimentation par les enseignants et que certains semblent avoir encore quelques difficultés à la mettre réellement en place.

Conclusion

Pour conclure mon travail, je vais d'abord revenir sur mes questions et objectifs de recherche afin de les mettre en lien avec les résultats obtenus. Je relèverai ensuite les limites de cette recherche et pour terminer, je mènerai une réflexion sur les apports de ce travail sur ma pratique professionnelle.

- **Retour sur les questions et objectifs de recherche**

Pour rappel, mes deux questions de recherche étaient les suivantes :

1. Quel regard portent les enseignants sur l'évaluation scolaire actuelle et sur leur rôle d'évaluateur ?
2. Comment les enseignants interprètent-ils la prise en compte de facteurs externes aux performances réelles des élèves, par rapport à l'objectivité ?

Mon objectif principal était de comprendre les représentations des enseignants sur l'évaluation et les logiques qui sous-tendent leur pratique. En ce qui concerne la première question, mon analyse a permis de mettre l'accent sur les représentations des enseignants, notamment concernant leur vision de l'évaluation et les valeurs qu'ils souhaitent défendre, ce qui était un de mes objectifs de recherche. J'ai en effet pu mettre en évidence que l'évaluation a, selon les enseignants, un rôle indispensable à jouer en tant que régulateur des apprentissages et de vérificateur des objectifs. En outre, j'ai également pu constater que malgré les quelques aspects négatifs de l'évaluation, plus particulièrement celle du cycle 2, relevés par certains (stress, classement), les enseignants privilégient des valeurs qui semblent montrer la volonté de mettre l'épanouissement des enfants au centre de leurs préoccupations. On peut notamment citer la favorisation de la progression des élèves et la volonté de les stimuler à travers l'évaluation. Ces valeurs sont, je pense, à l'origine des adaptations que les enseignants mettent en place dans l'évaluation, en fonction des situations spécifiques de leurs élèves et de la réalité de leur classe.

Ma deuxième question avait pour objectif de connaître les représentations et les tensions que vivent les enseignants sur les notions d'objectivité, d'équité et la prise en compte d'éléments externes à l'évaluation, afin de répondre au problème éthique que j'avais mis en avant durant ma réflexion :

En tant qu'enseignant, que faut-il privilégier ?

- Une évaluation la plus objective possible, mise en avant par les défenseurs de la mesure?
- Une évaluation plus subjective, qui prendrait en compte des facteurs externes aux seules performances des élèves (difficultés, situation familiale, investissement, etc.), au profit de la valeur d'équité, envisagée comme le traitement le plus adéquat possible pour chaque élève?

J'ai pu mettre en avant que les enseignants effectuaient de manière consciente des ajustements en fonction des spécificités de leurs élèves (difficultés, contexte social, etc.). Ceci même chez ceux qui considèrent que l'évaluation devrait être la plus objective et/ou la plus équitable possible, notamment en ne prenant pas en compte d'éléments externes à l'atteinte de l'objectif ou en traitant tous les élèves de la même manière. Une évaluation purement objective, qui ne prendrait pas en compte d'autres éléments que les performances réelles des élèves, n'est donc pas réellement mise en place par les enseignants. On pourrait donc dire que la deuxième solution du problème éthique est privilégiée dans la pratique. Il est vrai qu'au début de mon travail, j'avais opposé l'objectivité et l'équité (au sens du traitement le plus adéquat possible pour chacun), en postulant que l'on ne peut pas être objectif, si on traite les enfants différemment en fonction de certaines spécificités. Cependant, est-ce qu'une évaluation purement objective, c'est-à-dire valide et fidèle, qui n'évaluerait que le niveau réel d'acceptabilité d'un travail par rapport à des attentes est réellement souhaitable et envisageable ? En effet, dans la partie théorique de mon travail, j'avais relevé que pour certains, la prise en compte de certains facteurs, comme les performances antérieures des élèves ou l'appui familial, pouvait être bénéfique à l'évaluation (Mottier Lopez et Figari, 2012). Certains propos de Jennifer, une des enseignantes interviewées, vont d'ailleurs dans ce sens :

Honnêtement, c'est un leurre l'objectivité dans l'évaluation. Pour évaluer justement un élève ou équitablement, c'est, on est obligé de tenir compte de tous ces paramètres.

Elle estime que pour faire progresser un élève, il est nécessaire de tenir compte de ses spécificités en l'évaluant (difficultés, suivis spécifiques). Ainsi, je me demande si finalement, on ne pourrait pas être plus juste et même plus objectif dans nos pratiques évaluatives, précisément en prenant en compte des facteurs externes

aux performances des élèves, en considérant le plus de données possibles, que ce soit pour ajuster l'évaluation en fonction de leurs besoins ou pour rendre un jugement en fin d'année. Est-ce vraiment plus subjectif ? En considérant cette interrogation, la seconde question à laquelle je souhaitais répondre pour résoudre le problème éthique mis en avant, n'a plus vraiment de sens et il me serait difficile d'y répondre.

Au début de ma recherche, j'avais également comme ambition de créer un article du code de déontologie sur l'évaluation, à partir d'éléments présents dans le discours des enseignants. Cependant, je me rends maintenant compte que cela n'aurait pas réellement de sens et pour deux raisons. Premièrement, il me semble que les résultats que j'ai obtenus avec mes cinq entretiens, ne sont pas suffisants pour les généraliser et créer un article pertinent. Deuxièmement, je pense que finalement, un tel code ne ferait que limiter la liberté des enseignants, qui sont des professionnels, et qui en tant que tels doivent être capables de juger leurs élèves, selon des valeurs, qui, comme le relevait Jeffrey (2013) guident et justifient leurs actions. Il reste vrai que certains aspects du code du Syndicat des enseignants romands (2012) peuvent paraître flous. Cependant, je pense qu'il est de la responsabilité de chaque enseignant de se positionner face à celui-ci et d'agir au mieux selon sa conscience. Ceci dans l'évaluation, mais également dans tous les aspects liés à la profession enseignante.

- **Limites de la recherche**

Tout d'abord, je pense qu'une des limites de la présente recherche repose sur le nombre limité d'entretiens effectués. Il est vrai qu'avec un si petit échantillon, les données obtenues ne sont pas généralisables et qu'ainsi davantage de recherches seraient nécessaires pour pouvoir valider les résultats.

Ensuite, il me semble important de relever que les résultats de la recherche reposent, non pas sur les pratiques effectives des enseignants, mais sur des discours, c'est-à-dire sur les représentations subjectives des enseignants concernant leurs pratiques, leurs croyances et leurs valeurs. Ainsi, il n'est pas possible de savoir si ce qu'ils expriment dans leurs discours se retrouve réellement dans leurs pratiques. Je pense qu'il serait d'ailleurs intéressant d'effectuer une recherche en

s'approchant davantage des pratiques réelles des enseignants, notamment en étant présent et en s'entretenant avec eux, aux moments où ils conçoivent les évaluations et lorsqu'ils interprètent le travail des élèves, soit en corrigeant des travaux ou en posant un jugement en fin d'année.

Un autre point que j'aimerais relever concerne les enseignants du premier cycle. Il semblerait que la nouvelle évaluation irait peut-être plus dans le sens des valeurs défendues par les enseignants, en laissant le temps aux élèves de progresser à leur rythme et en s'adaptant davantage à leurs besoins (critères différents pour chaque enfant notamment). Cependant, cette évaluation a été introduite cette année et les enseignants n'ont ainsi pas réellement eu la possibilité de l'expérimenter concrètement, au moment où je les ai interviewés. Ainsi, les résultats concernant cette évaluation ne sont pas autant riches que pour celle du cycle 2 et il serait sûrement intéressant de reproduire une recherche similaire après une expérimentation de plus longue durée.

- **Apports sur le plan professionnel et personnel**

L'évaluation des élèves représente un aspect qui m'accompagnera, je pense, tout au long de ma future carrière d'enseignante. Ainsi, je suis certaine que ce travail sera très enrichissant pour ma pratique future. Je pense d'ailleurs que ma manière de voir l'évaluation a déjà bien évolué.

En effet, au début de ce travail, j'ai fait part des doutes que j'avais lorsque j'ai effectué mes premières évaluations. Ceux-ci étaient liés à la volonté d'être juste et équitable. J'avoue qu'auparavant, j'avais tendance à penser qu'il fallait que l'évaluation soit prise comme une mesure purement objective et indiscutable. C'est-à-dire que je considérais qu'elle devait permettre de trouver le niveau réel d'acceptabilité des travaux des élèves, sans aucune discussion possible et qu'aucune adaptation ne devait être effectuée, afin de respecter l'égalité de traitement. J'aurais même été en faveur d'une évaluation plus standardisée et commune entre toutes les classes. Aujourd'hui, je me rends compte que cette vision est illusoire et ne correspond pas, je pense, à la réalité hétérogène des classes. Au moment où je rédige cette section, je travaille dans un collège avec des enfants de

milieux sociaux plutôt défavorisés (allophones, parents peu présents) et dont les ressources et les capacités sont très différentes de ceux des autres classes que j'ai pu suivre au cours de mes études. J'ai réalisé que je ne pouvais pas avoir les mêmes exigences avec eux qu'avec les enfants que j'avais suivis dans d'autres classes du même degré. J'ai moi-même effectué certains des ajustements qui ont été évoqués dans les entretiens (baisser le seuil de suffisance du barème, donner plus de temps à certains élèves, etc.). Dans ce cadre, je réalise que le système des couleurs, actuellement mis en place au cycle 2, n'est peut-être pas adapté à la réalité vécue par les enseignants, qui est très différente d'une classe à une autre, ou même entre les élèves. Il me semble également que les couleurs ne sont finalement pas vraiment représentatives des travaux des enfants et de leur investissement en classe (ceci a d'ailleurs été relevé dans les entretiens). En outre, je pense que cela stigmatise inutilement les élèves, en les comparant entre eux et en laissant aux enfants en difficulté peu de chances d'évoluer plus sereinement. Je considère que sur ce point, le changement de l'évaluation au cycle 1 est plutôt bénéfique pour les élèves. Ce nouveau système devrait, en principe, permettre à chaque enfant d'avancer à son rythme, en lui laissant la possibilité d'évoluer dans son propre cheminement. Ceci tout en gardant une évaluation en fin d'année qui permet de certifier ou non l'atteinte des objectifs, ce qui, selon moi, reste nécessaire. En outre, je sais que l'évaluation, telle qu'elle est encore actuellement pratiquée au cycle 2 devrait prochainement disparaître. Ainsi, je me réjouis de voir l'option qui sera choisie et d'expérimenter ce nouveau système qui, je l'espère, sera plus adapté à l'hétérogénéité des classes.

Dans tous les cas, j'envisage mon rôle d'évaluatrice beaucoup plus sereinement qu'auparavant et je me sens plus à même de le tenir. En effet, j'ai pu développer une réflexion et me poser des questions au cours de ce travail, et je pense que cela va m'aider à développer un sens critique envers mes pratiques et ainsi à prendre des décisions plus réfléchies, en ayant moins peur de me positionner et d'assumer mes choix.

Bibliographie

Allal, L. & Lafortune, L. (2008). A la recherche du jugement professionnel. In L. Allal & L. Lafortune (Ed.), *Jugement professionnel en éducation : Pratiques enseignantes au Québec à Genève* (pp.1-10). Québec : Presses de l'université du Québec.

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2008). Mieux comprendre le jugement professionnel en évaluation : Apports et implications de l'étude genevoise. In L. Allal & L. Lafortune (Ed.), *Jugement professionnel en éducation : Pratiques enseignantes au Québec à Genève* (pp.223-239). Québec : Presses de l'université du Québec.

Arrêté concernant l'évaluation des apprentissages de l'élève dans le cycle 1 (21 mai 2014).

Arrêté définissant les modalités d'appréciation du travail des élèves et les critères de promotion dans l'enseignement primaire (16 février 2005).

Barbaras, R. (2004). Subjectivité et intériorité. *Rue Descartes*, 1(43), 49-57.

Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Batier, C. (2012, 25 juillet). Faut-il avoir peur de l'évaluation? Charles Hadji Juin 2012 [Vidéo en ligne]. Repéré le 20 août 2014 à <https://www.youtube.com/watch?v=sH2QDWxDr1c>

Bautier, E., Crinon, J. & Rochex J.-Y. (2011). Introduction. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (Ed.), *La construction des inégalités scolaires : Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 9-16). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construction sociale de la réalité*. (P. Taminiaux, trad.). Paris : Armand Colin. (Original publié 1966)

Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Paris : Armand Colin.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Armand Colin.

Bonniol, J.-J. & Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck Université.

Cattafi, F. & Mottier Lopez, L. (2008). Le processus du jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes. In L. Allal & L. Lafortune (Ed.), *Jugement professionnel en éducation : Pratiques enseignantes au Québec à Genève* (pp.12-35). Québec : Presses de l'université du Québec.

Catteau, C. & Thouny, C. (2012). De l'invisibilité des savoirs à l'invisibilité des difficultés. In N. Juhel & A Thomazeau (Ed.), *Inégalités scolaires et résilience* (pp. 23-40). Paris : Retz.

Cliniciu, A., Cocoradă, E., Luca, M. & Pavalache-Ilie, M. (2008). Le clivage des représentations sur l'évaluation et ses conséquences [Page Web]. Repéré le 3 janvier 2015 à <https://plone2.unige.ch/admee08/communications-individuelles/v-a3/v-a3-1>

Cretin, L. (2012). Les famille monoparentales et l'école : un plus grand risque d'échec au collège ? *Education et formations*, 82, 51-66.

Dechamboux, L., Morales Villabona, F., Mottier Lopez, L., Serry, S. & Tessaro, W. (2013). Jugements évaluatifs en acte : analyse des pratiques et des discours des enseignants de l'école primaire genevoise [Page Web]. Repéré le 21 septembre 2014 à <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/382-jugements-%C3%A9valuatifs-en-acte-analyse-des-pratiques-et-des-discours-des-enseignants-de-l>

Dechamboux, L., Morales Villabona, F., Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2012). La modération sociale : un dispositif soutenant l'émergence de savoirs négociés sur l'évaluation certificative des apprentissages des élèves. *Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces*, 6(18), 159-175.

De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.

Dubus, A. (2006). *La notation des élèves - Comment utiliser la docimologie pour une évaluation raisonnée*. Paris : Armand Colin.

Gérard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation. *Antipodes*, 156, 26-34.

Gremion, L. (2013). L'évaluation scolaire, un jugement controversé par les recherches. *Enjeux pédagogiques*, 21, 10-12.

Hadji (1997). *L'évaluation démystifiée*. Paris : ESF éditeur.

Jeffrey, D. (2013). *L'éthique en évaluation*. Canada : Presses de l'Université Laval.

Lafortune, L. (2008). L'exercice et le développement du jugement professionnel pour l'évaluation des apprentissages. In L. Allal & L. Lafortune (Ed.), *Jugement professionnel en éducation : Pratiques enseignantes au Québec à Genève* (pp.13-33). Québec : Presses de l'université du Québec.

Lentillon-Kaestner, V. (2014). Notation en éducation physique et perceptions d'injustice chez les élèves : les apports d'une approche mixte. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 17, 89-108.

Mottier Lopez, L. & Figari, G. (2012). Modèles et modélisations face à une crise du sens de l'évaluation en éducation. In L. Mottier Lopez & G. Figari (Ed.), *Modélisation de l'évaluation en éducation : Questionnements épistémologiques* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Périer, P. (2012). Implicites scolaires et disqualification des familles populaires. Inégalités scolaires et résilience. In N. Juhel & A. Thomazeau (Ed.), *Inégalités scolaires et résilience* (pp. 41-57). Paris : Retz.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'échec scolaire*. Genève : Librairie Droz.

Plan d'études romand. (2015). La foire aux question du PER : Spécificités de l'école enfantine (1^{ère}- 2^{ème} HarmoS) [Page web]. Repéré le 20 juillet 2014 à <http://www.plandetudes.ch/specificites-de-l-ecole-enfantine#eval-ee>

Prairat, E. (1997) *La sanction : Petite médiations à l'usage des éducateurs*. Paris : L'harmattan.

Robert, P. (2011). *Le Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert.

Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [en ligne], 2(27). Repéré le 3 mars 2014 à <http://ripes.revues.org/499#quotation>

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Service de l'école obligatoire. (2014). Évaluation du travail (années 3 à 7). Repéré le 2 septembre 2014 à <http://www.chaux-de-fonds.ch/ecoles-formations/cycle-2-annees-5-a-8/evaluation-travail-annees-3-a-7>

Service de l'enseignement obligatoire. (2008). *L'évaluation à l'école primaire* [brochure]. Neuchâtel : Service de l'enseignement obligatoire.

Service de l'enseignement obligatoire. (2014). Evaluation : informations [Page web]. Repéré le 6 septembre 2014 à <http://blogs.rpn.ch/evaluation/ce-qui-a-ete-retenu> (authentification requise)

St-Vincent, L.-A. (2011). Chronique sur l'insertion professionnelle en enseignement : Lorsqu'un problème éthique se présente en période d'insertion professionnelle. *Formation et profession*, 18(3), 35-37.

Syndicat des enseignants romands. (2012). *Code de déontologie des enseignantes et des enseignants adhérents du SER*. Suisse : Editions SER.

Tessaro, W. (2013). Améliorer la qualité des pratiques évaluatives des enseignants : une articulation entre formation initiale et formation continue. *Enjeux pédagogiques*, 21, 8-9.

Vögeli-Mantovani, U. (2000). *Pour une évaluation plus formative et moins sélective : le développement de l'évaluation scolaire en Suisse : version abrégée du rapport de tendance du CSRE, no 3*. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).